



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Akty mowy w języku nauczycieli

Author: Olga Przybyła

Citation style: Przybyła Olga. (2004). Akty mowy w języku nauczycieli.
Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja
ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach
niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci
(nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

OLGA PRZYBYŁA

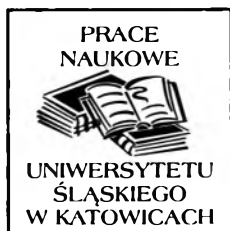
Akty mowy w języku nauczycieli

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2004

Akty mowy
w języku nauczycieli



NR 2257

OLGA PRZYBYŁA

Akty mowy w języku nauczycieli

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2004

Redaktor serii: Językoznawstwo Polonistyczne
Olga Wolińska

Recenzent
Jadwiga Kowalikowa

11 786 / 2257



BG 333100

Spis treści

1. Cele i założenia pracy	7
2. Język, komunikacja, dyskurs	10
2.1. Język jako narzędzie poznania rzeczywistości	10
2.2. Dyskurs i jego determinanty	12
2.3. Dyskurs szkolny i specyfika komunikacji szkolnej	15
3. Pragmatyka językowa a klasyfikacja aktów mowy	20
4. Opis materiału – charakterystyka	24
5. Wybrane akty mowy występujące w języku nauczycieli na lekcji	29
5.1. Akty informatywne	31
5.1.1. Akty informatywne o językowej strukturze opisu	33
5.1.2. Akty informatywne o językowej strukturze wyjaśnienia	45
5.1.3. Akty informatywne o językowej strukturze narracji	50
5.1.4. Akty informatywne o językowej strukturze argumentacji	56
5.2. Akty dyrektywne	60
5.2.1. Pytania	60
5.2.2. Akty imperatywne	71
5.3. Akty komisywne	79
5.3.1. Akty komisywne o charakterze imperatywnym	87
5.4. Akty deklaratywne	89
5.5. Sploty aktów mowy	92
6. Makroakty mowy – zebrania i konferencje	100
6.1. Zebranie, konferencja – założenia analizy	101
6.1.1. Zebranie	102
6.1.2. Konferencja	102
6.2. Przebieg i struktura językowa zebrań z rodzicami	106
6.3. Rozwinięcia tematyczne w makroakcie zebrania z rodzicami	117
6.4. Mikroakty mowy zebrania	120

6.5. Przebieg i struktura językowa konferencji rady pedagogicznej . . .	123
6.6. Rozwinięcia tematyczne w makroakcie konferencji rady pedagogicznej, mikroakty mowy w konferencji	133
7. Zakończenie	136
8. Literatura	138
Summary	148
Zusammenfassung	149

1.

Cele i założenia pracy

Komunikacja szkolna i jej złożony charakter od lat stanowią przedmiot zainteresowania językoznawców, pedagogów, dydaktyków.

Formy, środki i sposoby komunikowania się w szkole sytuuje się w obrębie zagadnień związanych bezpośrednio z socjolingwistyką (L u b a ś, 1979; G r a b i a ł, 1994), analizą dyskursu szkolnego (R i t t e l, O Ź d Ź y ń s k i, red., 1997; K a w k a, 1999; i in.), a przede wszystkim z pragmatyką językową i teorią aktów mowy.

Zainteresowanie formami wypowiedzi nauczycieli i uczniów oraz elementami je konstytuującymi przyniosły lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte XX stulecia¹. Obszar badań skupionych na interakcjach językowych, społecznych, psychologicznych i pragmatycznych zachodzących między nauczycielem a uczniem określono mianem dyskursu szkolnego, dydaktycznego (B e r n s t e i n, 1990; K a w k a, 1994, 1997; L a b o c h a, 1997; Ż y d e k - B e d n a r c z u k, Z e l e r, 1997), edukacyjnego (S t u b b s, 1983, 1987, za: K a w k a, 1999: 31–32; R i t t e l, 1993, 1994).

Dotychczasowe badania komunikacji szkolnej odnosiły się przeważnie wyłącznie do sytuacji komunikacyjnej na lekcji². Ograniczenie się do jednego typu sytuacji – dyskursu dydaktycznego – wskazuje tylko na częściowe omówienie zagadnienia szkolnych układów interakcyjnych.

Celem pracy jest rozszerzenie analizy o inne niż lekcja zdarzenia komunikacyjne: porozumiewanie się nauczycieli z rodzicami na zebraniach, nauczycieli między sobą oraz dyrektora z nauczycielami na konferencji rady pedagogicznej, także komunikowanie się nauczycieli i uczniów w czasie przerw szkolnych i zajęć pozalekcyjnych³; zbadanie jednostkowych aktów mowy i ich form

¹ Por. M. K a w k a, 1999: 37.

² Por. W o j t c z u k, 1996; S k o w r o n e k, 1999; K a w k a, 1999; Ż y d e k - B e d n a r c z u k, 1999.

³ Ze względu na ograniczenia wydawnicze zrezygnowałam z pierwotnych zamierzeń przedstawienia w niniejszej rozprawie funkcjonowania aktów mowy w procesie porozumiewania się nauczycieli z uczniami w czasie przerwy szkolnej i zajęć pozalekcyjnych. Omawiam je w oddzielnym artykule pt. *Struktura językowa rozmowy szkolnej* (w druku).

eklektycznych – określanych w pracy mianem splotów aktów mowy – wchodzących w makrostruktury aktów mowy w różnych układach sytuacyjno-pragmatycznych, oraz wskazanie cech typowych dla tego rodzaju zachowań komunikacyjnych uwarunkowanych instytucjonalnie.

Opis procesu porozumiewania się nauczycieli z uczestnikami różnych szkolnych układów interakcyjnych, zdecydował, iż podstawą teoretyczną analiz stała się pragmatyka językowa i teoria aktów mowy.

Pojęcie pragmatyki językowej wywodzi się z teorii znaków – semiotyki Charlesa Morrisa (1938), który wyróżnił w niej trzy główne obszary badań: syntaktykę, tzn. analizę „formalnych relacji pomiędzy znakami”, semantykę, czyli analizę „stosunku znaków do oznaczanych przedmiotów”, oraz pragmatykę, która bada „stosunki zachodzące między znakami a ich użytkownikami”. Morrisowska triada stanowi podstawę analizy aktów mowy występujących w języku nauczycieli.

Ograniczenie badań do którejkolwiek z płaszczyzn, w tym ujęciu do pragmatyki, nie oddawałoby pełnego obrazu problemu. Dlatego analiza aktów mowy w języku nauczycieli obejmuje trzy elementy – strukturę językową, znaczenie oraz uwarunkowania pragmatyczne używanych (różnych) typów aktów mowy. Nie można bowiem oddzielać znaczenia od użycia w sposób skuteczny i przynoszący korzyści analizie oraz pomijać strony formalnej wypowiedzi, gdyż zaprzecza to wiarygodności i rzetelności badań.

Na problem ten zwrócił uwagę Roman Kalisz (1993: 9–10 oraz 21–27) i wskazał, że analiza wypowiedzi powinna zawierać o elementy uważane tradycyjnie zarówno za semantyczne, jak i pragmatyczne. Zdaniem badacza: „postawienie granicy pomiędzy tymi komponentami i oddzielne badania semantyczne czy też pragmatyczne nie są w stanie ująć w sposób kompleksowy i dokładny znaczenia form językowych. Problem intensjonalności stanowi kolejny argument na rzecz nierozdzielania semantyki od pragmatyki” (Kalisz, 1993: 24).

Specyfikę komunikacji szkolnej określają zarówno całościowe struktury: lekcji, zebrań z rodzicami i konferencji o wyraźnie dających się wydzielić ramach delimitacyjnych oraz złożonej wewnętrznej budowie, za których przebieg odpowiedzialny jest nauczyciel, jak i jednostkowe zdarzenia komunikacyjne rozmowy w sytuacjach pozalekcyjnych. Zdarzenia komunikacyjne: lekcji, zebrania, konferencji składają się z mikroaktów mowy, które łącznie tworzą makroakty: lekcji, zebrania, konferencji oraz rozmowy potocznej.

Praca składa się z pięciu części. W pierwszej (rozdział 2.) opisuję relacje pomiędzy językiem – komunikacją oraz dyskursem i jego determinantami. Przedstawiam własną propozycję szkolnego modelu komunikacji. Charakteryzuję także specyfikę komunikacji szkolnej. W kolejnej części (rozdział 3.) omawiam skrótowo najważniejsze aspekty pragmalingwistyki oraz prezentuję własną propozycję podziału aktów mowy występujących w języku nauczycieli.

Zebrany materiał rzeczowy charakteryzuję w rozdziale 4. Założone postulaty badawcze determinowały rodzaj materiału empirycznego, na który składały się nagrania obejmujące wydzielone szkolne sytuacje komunikacyjne. Badałam wyłącznie wypowiedzi mówione nauczycieli, pomijałam relacje uczeń – uczeń, gdyż nie były one przedmiotem pracy.

Rozdział 5. obejmuje analizę wybranych izolowanych aktów mowy oraz splotów aktów mowy występujących w języku nauczycieli na lekcji.

Końcowa część pracy (rozdział 6.) zawiera opis makroaktu zebrania oraz makroaktu konferencji, uwzględniający zarówno ich przebieg, jak i strukturę językową oraz relacje tematyczne przedstawione na wybranych przykładach.

2.

Język, komunikacja, dyskurs

2.1. Język jako narzędzie poznania rzeczywistości

Język, jak podkreślał Michel Foucault, nie jest neutralnym reprezentantem świata, lecz czynnikiem go konstytuującym, określającym kategorie myślenia i sposoby percepcji rzeczywistości. Trzeba więc, wychodząc z tego założenia, a zarazem opierając się na analizie ludzkich zachowań językowych, zrekonstruować owe kategorie myślenia i sposoby percepcji świata (Foucault, 1977: 12). Chodzi o to, by odejść od traktowania języka jako bytu samego w sobie, a spojrzeć na język jako element zarówno wpisany w egzystencję człowieka, jak i towarzyszący człowiekowi w poznawaniu istoty świata. Zdaniem Paula Ricoeura (1989: 23) to, co nam się przytrafia i dzięki językowi może zostać zakomunikowane lub przemilczane, zrozumiane lub nie, pozwala nam pojąć własne istnienie i otaczającą rzeczywistość.

Powszechnie twierdzi się, że fundamentalna funkcja języka polega na komunikowaniu. Podkreśla się więc, iż w traktowaniu języka jako systemu znaków nie tyle istotne jest to, że znaki są, ile to, co przez te znaki się czyni. Nowożytne językoznawstwo przyjmuje prymat funkcji językowej nad formą językową (por. Furdal, 2000: 42–58). W przełożeniu na realia komunikacyjne oznacza to skupienie uwagi na człowieku jako na uczestniku zdarzenia komunikacyjnego, który akt ten kreuje i określa.

Analizując proces, jakim jest komunikacja językowa, zaczęto tworzyć modele komunikacji, które miały wykazać, co determinuje fakt, że ktoś komuś coś komunikuje¹. Stwierdzono, że w akcie mówienia nadawca i odbiorca komunikują sobie określone treści. Oswald Ducrot podkreśla, iż uznanie

¹ W modelach komunikacji K. Bühlera (por. Żydek-Bednarczuk, 1994: 15), C.E. Shannona i W. Weaverwa (por. Lyons, 1989, T. 1: 38–43; Mikułowski-Pomorski, 1988: 27 i 77–78) oraz R. Jakobsona (1989, T. 2: 81–82) proces komunikowania łączy się z przekazywaniem treści od nadawcy do odbiorcy, lecz nie w kierunku odwrotnym. Pomiędzy w nich został element indywidualny uczestników komunikacji – ze szczególnym uwzględnieniem odbiorcy, który pozostaje w niej bierny.

komunikowania za zasadniczą funkcję języka potwierdza, że „mówienie – przez swoje naturalne predyspozycje – jest mówieniem do drugiego, i że język spełnia się tylko wówczas, gdy stanowi miejsce spotkania jednostek” (Ducrot, 1991: 1; za: Kita, 1998: 11). W słowach tych zawiera się istota modelu komunikacji – język ma wartość, gdyż są w nim zawarte informacje, które nabierają sensu w momencie interakcji między nadawcą a odbiorcą. Język zaczyna istnieć w relacji między nimi. Obecność dwu rozmówców, mówiącego i słuchacza, ustanawia język jako narzędzie komunikacji.

Badania nad językiem zainicjował w starożytności Platon (Olejarczyk, 1999: 31–37). Współczesna lingwistyka podjęła się kontynuacji rozważań nad językiem² i komunikacją. Istnieje wiele definicji, które precyzują i omawiają pojęcie komunikacji językowej (por. Kita, 1998: 12–13). Wspólne jest dla nich traktowanie komunikacji jako faktu porozumiewania się ludzi za pośrednictwem znaków językowych, ujmowanie jej jako celowego działania nadawcy, uznawanie za jej podstawową funkcję przekazania informacji odbiorcy. Niezbędnym warunkiem przekazywania informacji jest opanowanie przez interlokutorów tego samego kodu (Gołąb, Heinz, Polański, 1984: 294; Polański, red., 1999: 306). Socjologia natomiast pod pojęciem komunikacji rozumie świadomą lub nieświadomą zmianę zachowania, za pomocą której człowiek lub grupa ludzi celowo lub niecelowo zmienia zachowanie się innych (Szulc, 1984: 119; Szymczak, red., 1978: 981). Współczesna psychologia akcentuje znaczenie prawidłowej komunikacji w relacjach interpersonalnych (Nęcki, 1992; 1996; Balawajder, 1998).

Dla badań nad komunikacją językową istotne jest: *kto?*, *jak?*, *dlaczego?*, *po co?* komunikuje swoje myśli i emocje. Języka nie postrzega się statycznie, lecz każdorazowo jest to dzianie się i działanie za pomocą języka. We współczesnej lingwistyce dominują dynamiczne koncepcje komunikacyjne. Mówiąc dziś o użytkownikach języka, równocześnie mówi się o uczestnikach komunikacji. Komunikacja stanowi proces, w którym uczestnicy tworzą i dzielą się informacjami po to, by osiągnąć wzajemne zrozumienie. Tak pojmowana komunikacja jest zgodna ze swym łacińskim źródłosłowem – *communico* – i oznacza „posiadanie czegoś wspólnego” (Mikułowski-

² Koncepcja języka szwajcarskiego lingwisty Ferdynanda de Saussure’a (1961) wpłynęła na rozwój dwudziestowiecznego językoznawstwa. Badacz wprowadził rozróżnienie na język (*langue*) i mowę (*parole*) (Saussure de, 1961: 29). Wprowadzony przez de Saussure’a rozdział na *langue* i *parole* wskazał jednak, iż język, funkcjonujący jako fenomen społeczny – kod systemowy, ma w sobie także komponenty indywidualne, przypisane jednostkowemu użyciu go w określonym akcie mowy, w którym przejawia się swoisty, indywidualny sposób patrzenia na świat, wiedza o nim i doświadczenia, uwarunkowane czynnikami psychologicznymi i socjolingwistycznymi. Stąd w rozwoju myśli nad językiem i komunikacją zaczęto rozszerzać modele komunikacji, wskazując na indywidualne cechy partnerów komunikacji oraz łączenie się ich w wymianie, która dokonuje się zarówno w języku, jak i poprzez język.

-Pomorski, 1988: 81). W dochodzeniu interlokutorów do porozumienia ważny element stanowi każdorazowo kontekst zdarzenia sytuacyjnego, uwarunkowanego środowiskowo i kulturowo. W nowszych modelach komunikacji³ dochodzi do rozszerzenia struktury komunikacyjnej o czynniki, które wskazują na cechy istotne w budowaniu właściwego porozumiewania się ze sobą partnerów zdarzenia komunikacyjnego. Następstwem zwrócenia uwagi na zachowania językowe pomiędzy uczestnikami zdarzenia komunikacyjnego jest polemika nad definicyjnymi ujęciami relacji: zdanie – wypowiedź – tekst – dyskurs (por. Beaugrande de, Dressler, 1990; Labocha, 1996; 1997; Duszak, 1998; Bartmiński, 1990; Grzegorzczukowa, 1998; Boniecka, 1998b, 1999). W centrum zainteresowania nowych modeli komunikacji jest użytkownik i tekst jako proces, dynamiczny akt kreowania i interpretowania znaczeń w kontekście. Nowe myślenie o języku opiera się na przekonaniu o silnych powiązaniach języka, myślenia i działania. Język jako forma działania społecznego kształtuje rzeczywistość pozajęzykową. Zrealizowanemu zdaniu – wypowiedzi językowej przypisuje się znaczenie illokucyjne, które jest interpretowane w kategoriach intencji i ocen, jakie wynikają z relacji zachodzących między uczestnikami aktu komunikacji (Duszak, 1998: 27).

Rozbudowanie schematów komunikacji o dodatkowe elementy oddaje złożoność aktu komunikacji. Nowe ujęcia wprowadzają ideę współdziałania uczestników aktu komunikacji oraz skupiają się na oddawaniu dynamiki zjawisk komunikacyjnych, związanych z procesami tworzenia i odbierania tekstów. Pojęcie tekstu zastępuje termin „dyskurs”, który obejmuje całość aktu komunikacji, a więc zarówno werbalne wytwory – teksty, jak i czynniki pozajęzykowe. Ujawnia się również procesualny charakter zjawisk językowych.

2.2. Dyskurs i jego determinanty

Dyskurs można nazwać za P. Ricoeurem (1989: 75) zdarzeniem tworzącym tekst. Emile Benveniste (za: Duszak, 1998: 15) ujmuje dyskurs jako wypowiedź, w której uzewnętrznia się podmiot mówiący i zwią-

³ Por. model komunikacji: E. Gülich i W. Raible (za: Żydek-Bednarczyk, 1994: 16), w którym rozbudowane pola nadawcy, pole odbiorcy oraz relacji pomiędzy interlokutorami. W schemacie tym naczelne miejsce zajmuje tekst rozumiany jako wypowiedź plus działanie językowe (akt mowy), które podporządkowane zostaje określonym wyznacnikom komunikacyjnym. Na wielość elementów konstytuujących model komunikacji zwróciła także uwagę C. Kerbrat-Orecchioni (za: Kita, 1998: 20).

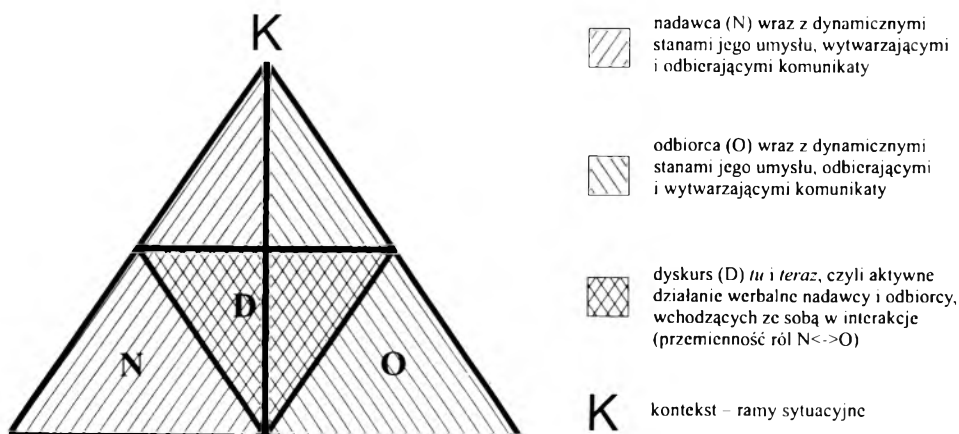
zane z nim odniesienie do odbiorcy, momentu oraz miejsca mówienia. Dyskurs oznacza wypowiedzi włączone strukturalnie w sytuację komunikacyjną, mające bezpośrednie odniesienie do *ja – ty – tu – teraz* mówiącego.

Dyskurs jest więc formą użycia tworzoną przez określone składniki, wśród których za najważniejsze uznaje się: *kto?* używa danej formy językowej, *jak?*, *dlaczego?* i *kiedy?*. Funkcjonalne aspekty, określające znamiona dyskursu, wskazują bezpośrednio, że dyskurs to nic innego, jak zdarzenie komunikacyjne (Dijk van, 2001: 10). Właśnie poprzez język ludzie przekazują pewne idee, przekonania, wyrażają emocje. Robią to zawsze w ramach określonych, złożonych sytuacji, wchodząc ze sobą w relacje. Dyskurs wyróżnia między innymi fakt, że każde działanie uczestników komunikacji, którzy coś robią, wiąże się z tym, że porozumienie i komunikowanie staje się możliwe dzięki wchodzeniu w interakcje.

Interakcyjny charakter dyskursu odnosi się do całej sytuacji mówienia, w której należy zwrócić uwagę na:

- sytuację nadawcy i odbiorcy, ich wiedzę o świecie, systemy wartości, warunki, w jakich przebiegała socjalizacja;
- intencje i cele uczestniczenia w komunikacji nadawcy – odbiorcy oraz stosowane przez nich strategie działania;
- kanał przekazu;
- miejsce powstawania komunikatu i warunki towarzyszące procesowi jego tworzenia (Porayski-Pomsta, 1998: 15).

Założenia dyskursu przedstawia poniższy schemat, w którym zarówno nadawca, jak i odbiorca są aktywnymi uczestnikami zdarzenia komunikacyjnego zachodzącego w określonym kontekście (K – duży trójkąt), gdzie dochodzi do wymiany myśli *tu i teraz*. Dyskurs bowiem to przenikanie się wiedzy i doświadczenia indywidualnego uczestników zdarzenia komunikacyjnego, którzy w danym momencie wchodzą ze sobą w interakcje.



Za istotnością włączenia dyskursu w model komunikacji przemawiają trzy jego wymiary: użycie języka, komunikowanie przekonań i interakcja w sytuacjach społeczno-kulturowych (Gajda, 1999: 10). Rezultatem użycia języka jest wypowiedź, która stanowi bezpośredni efekt działania, realizowany w postaci określonego aktu mowy – podstawowej jednostki dyskursu. Komunikowanie przekonań (czyli sądy interlokutorów) oparte jest na interakcji. Te trzy wymiary podkreślają zależności między dyskursem a komunikacją. Wszystkie działania językowe zmierzają bowiem do tego, aby uczynić zachowania komunikacyjne skutecznymi, stosownymi i sprawnymi. Ekspozuje się intencjonalność komunikacji, ewokuje, iż język spełnia się tylko wówczas, gdy stanowi miejsce spotkania dwóch jednostek. Dyskurs – zdarzenie językowe to moment wymiany komunikatów między nadawcą a odbiorcą. To *tu i teraz* aktu komunikacji. Ważność interakcji społecznej, która zawiązuje się za pośrednictwem mowy między nadawcą a odbiorcą, znamionuje dyskurs. Podobnie definiuje dyskurs Stanisław Grabias (1994: 231), traktując go jako ciąg zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo i w jakiej sytuacji.

Włączenie pojęcia dyskursu w model komunikacji podkreśla jego ścisły związek z pragmatyką. W pojęciu dyskursu zawarte są formy mowy i interakcji, którym podporządkowana jest działalność językowa (Żydek-Bednarczuk, 1999: 262). Dyskurs to wypowiedź i tekst w kontekście (Dijk van, 2001: 12).

Użycie języka uzewnętrznia się poprzez dyskurs, którego podstawową jednostką jest akt mowy, a produktem – tekst. Kształt tekstu (tekstów) zależy więc od interakcji nadawcy i odbiorcy, która przebiega według określonych reguł, obejmujących poziomy zjawisk psychofizycznych, społecznych, i języka jako systemu semiotycznego, rządzącego się swoimi zasadami (Grabias, 1994: 231).

Ida Kurcz (1992: 137) podkreśla, że „użycie języka zachodzi w jakiejś sytuacji społecznej i stanowi zorganizowaną całość, mającą swój początek i koniec oraz wewnętrzną strukturę”. Niesie w sobie określoną intencję i cel, który zamyka się w akcie mowy. Akt mowy jest bowiem czynnością składową dyskursu (Kurcz, 1992: 137).

Każdy akt mowy powstaje w określonych sytuacjach, w konkretnym czasie i miejscu. Towarzyszą mu różne zdarzenia pozajęzykowe, nakładają się na niego różne inne działania uczestników i sytuacje, w których używa się języka.

2.3. Dyskurs szkolny i specyfika komunikacji szkolnej

Swoistą odmianą dyskursu jest dyskurs szkolny. W dotychczasowych ujęciach (Rittel, 1993, 1994; Rittel, Ożdżyński, 1997; Labocha, 1997) obejmował on proces przekazywania wiedzy, czyli dyskurs dydaktyczny.

Dyskurs dydaktyczny zakłada bowiem porozumienie między partnerami, którzy godzą się na wprowadzenie zrytualizowanej sytuacji, opartej na umowie, przyjmowanej milcząco, że jeden z partnerów stoi hierarchicznie wyżej i ma prawo sterowania sytuacją przekazywania wiedzy oraz prawo dokonywania ocen stopnia przyswojenia tej wiedzy (Labocha, 1997: 34).

Na potrzeby pracy przyjmuję, że dyskurs szkolny ma szersze znaczenie niż dyskurs dydaktyczny i nie ogranicza się wyłącznie do komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniami na lekcji, ale odnosi się również do wymiany informacji pomiędzy nauczycielem i rodzicami na zebraniach, nauczycieli ze sobą oraz dyrektora i nauczycieli na konferencjach rady pedagogicznej.

Podstawową kategorią tak rozumianego dyskursu szkolnego jest dialog⁴, czyli interakcja *ja – ty (wy)* oraz *my – ty* lub *my – wy*. Dyskurs szkolny reprezentuje interakcję: nauczyciel – uczeń lub szerzej: nauczający – nauczany, nauczyciel – rodzice, dyrektor – nauczyciele, nauczyciel – nauczyciel. Ze względu na uwarunkowania pragmatyczne, społeczne i psychologiczne dialog szkolny charakteryzuje się tym, że:

- odbywa się w ściśle określonym środowisku społecznym, które cechuje stały i niezmienny podział ról językowych;
- określa go zespół czynników społecznych, fizycznych i psychicznych związanych z osobami nadawcy i odbiorcy komunikatu;
- ma szerokie tło komunikacyjne;
- toczy się w danym miejscu i czasie;
- towarzyszy mu stały kontekst pragmatyczny (Kawka, 1999: 28–29).

We wszystkich sytuacjach komunikacyjnych, także w komunikacji w szkole, nadawca komunikatu jest członkiem jakiejś społeczności, wykonawcą ról społecznych, wynikających z zajmowanej pozycji w społeczeństwie. Istnieje wiele ujęć pojęcia „rola społeczna”. Rolę „pojmuje się [...] jako dynamiczny element struktury społecznej, związany z pozycją lub statusem społecznym [...] różne są oczekiwania związane z określoną rolą w zależności od miejsca pozycji lub statusu w danym systemie społecznym” (Kozioł, 1995: 50). Rolę społeczną należy traktować jako strukturę wielopoziomową. Z jednej strony jest to konstrukt teoretyczny, z drugiej strony pozwala zrozumieć i wyjaśnić zachowania jednostki jako członka określonego systemu społecznego. Teorety-

⁴ Por. Żydek-Bednarczyk, Zeler, 1997: 22; Kawka, 1999: 27, Skowronek, 1999: 13.

cy wyróżnili dwa ogólne poziomy roli (por. Levinson, 1979: 196). Pierwszy obejmuje narzucane przez grupę przepisy i żądania, które określają oczekiwania grupy wobec roli oraz precyzują jej działania i zachowania w związku z zajmowaną pozycją społeczną. Na drugim poziomie są wszelkiego rodzaju społeczne przepisy i żądania (normy i wzory) strukturalnie narzucanych nakazów roli, które stały się elementami struktury osobowości jednostki. Rola społeczna w kontakcie werbalnym nie może być rozpatrywana w izolacji, gdyż zawsze osadzona jest kontekstowo i sytuacyjnie⁵.

Analiza aktów mowy w języku nauczyciela w różnych sytuacjach komunikacyjnych w szkole stanowi przedmiot moich badań, gdyż – jak twierdzi Daniel Barnes (1988: 8) – szkoła: „w samej swej istocie jest miejscem, w którym zachodzi nieustannie proces porozumiewania się, jest ona właśnie po to, a uczenie się porozumiewania stanowi rdzeń edukacji”.

Szkolny układ komunikacyjny jest uwarunkowany instytucjonalnie. Szkoła jako instytucja, czyli miejsce o wyraźnie publicznym charakterze, zajmuje się działaniem w jakiejś określonej sytuacji i pełni określone funkcje (Żydek - Bednarczyk, 1999: 263). Odgrywa rolę kontekstu i wyznacza użytkownikom rozmowy odpowiednie role. Oczekiwania oraz zachowania podporządkowane są regułom panującym w tejże instytucji, w różnych sytuacjach: sytuacji lekcyjnej; sytuacji na zebraniach z rodzicami; sytuacji na konferencji rady pedagogicznej.

Duża przewidywalność zachowań i działań jest charakterystyczna dla szkolnej sytuacji interakcyjnej, stąd uznaje się ją za sytuację rytualną (Grabias, 1994: 224). Odróżnia ją to od innych sytuacji potocznych i okazjonalnych. Powtarzalność sytuacji szkolnych prowadzi do stereotypizacji zachowań i wyznacza ich formuliczny charakter (Gilly, 1987; Żydek - Bednarczyk, 1999). Szkoła, w związku z jej instytucjonalnym charakterem, narzuca swoisty układ stosunków pomiędzy nauczycielem i uczniami, nauczycielem i rodzicami, dyrektorem i nauczycielami oraz w relacjach pomiędzy nauczycielami.

Nauczyciel niejako z urzędu powołany jest do przekazywania uczniom określonych programem nauczania wiadomości i umiejętności oraz do egzekwowania ich opanowania. Dysproporcje w relacjach pomiędzy nauczycielem a innymi uczestnikami komunikacji wynikają z silnego zhierarchizowania struktury szkoły. Nauczyciel (dyrektor – w przypadku konferencji) odgrywający nadrzędną rolę, dokładnie ustala czynności, sposób i kolejność wykonywania poszczególnych zadań (Sowińska, Butrymowicz, 1990: 94).

⁵ W teorii interakcji sytuację pojmuje się jako zespół uwarunkowań. Por. Pisarkowa, 1978: 8–9; Grabias, 1994; Nęcki, 1992; Anusiewicz, Nieckula, 1978.

Szkoła jako instytucja, prócz asymetrii ról, jest obwarowana normami instytucjonalnymi⁶. Także wypowiedzi językowe podlegają zachowaniom normatywnym. Każdy komunikat uwarunkowany jest społecznym kontekstem. Specyfika komunikacji polega na doborze środków językowych stosownych do możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni. W szkole, z racji przeważającej rangi nierównorzędnej, między interlokutorami dominują polecenia, nakazy, zakazy, prośby.

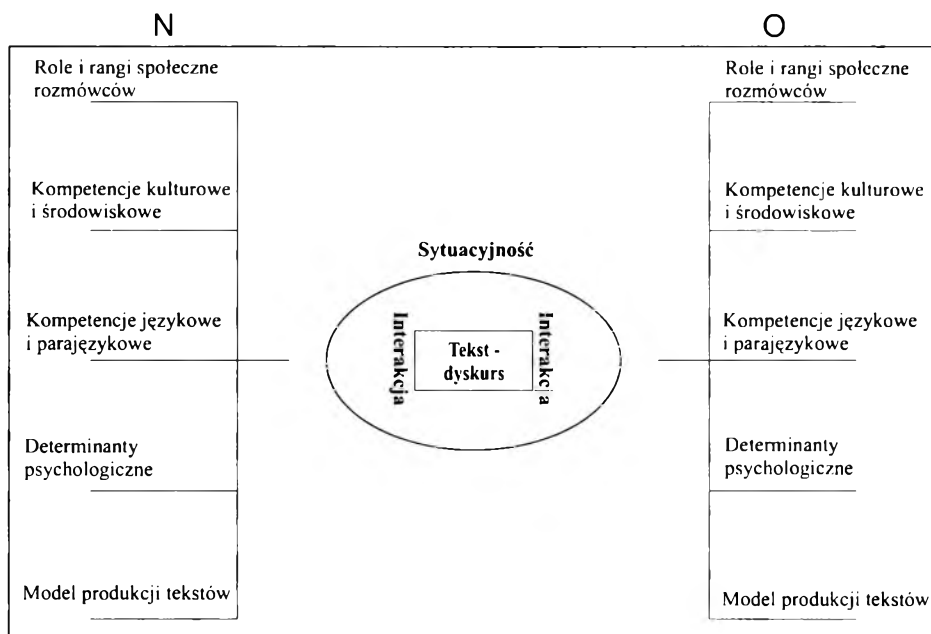
Dla komunikacji w instytucji są charakterystyczne przyjmowane przez jej uczestników role społeczne, przede wszystkim trwałe role społeczne w kontaktach oficjalnych o randze nierównorzędnej: w sytuacjach utrwalonych w procesie nauczania i wychowania (nauczyciel – uczeń) oraz w sytuacjach służbowych (przełożony – podwładny), w niniejszym stopniu społeczne role nietrwałe o randze nierównorzędnej: relacje nauczyciel – rodzice (Grabias, 1994: 222–223).

Nauczyciel nigdy nie przestaje być nauczycielem, a uczeń uczniem (zmieniają się jedynie role nadawczo-odbiorcze w zależności od sytuacji komunikacyjnej). Nauczyciel w kontaktach z innymi nauczycielami czy też w relacjach z rodzicami zawsze będzie chciał dominować. Nierównorzędność pod względem rangi między nauczycielem a uczniem, innymi nauczycielami i rodzicami związana jest z instytucjonalnym charakterem szkoły. Sytuacje komunikacyjne, w jakich znajduje się nauczyciel, czy to w przypadku lekcji szkolnej, czy też przerwy bądź zajęć pozalekcyjnych, narzucają swoisty rytm. Układ ról społecznych w szkole ma istotny wpływ na przebieg komunikacji. (Wojt- czuk, 1996: 18–19).

Zaproponowany przeze mnie model komunikacji w instytucji kształtowany jest przez sytuację. We wszystkich analizowanych sytuacjach powtarza się układ komponentów interakcyjnych, tj. nadawców i odbiorców wraz z pełnionymi przez nich rolami komunikacyjnymi oraz wzajemnie przenikającymi się intencjami, realizowanymi w określonym czasie i przestrzeni. Konstytutywnymi komponentami sytuacji są także komponenty obligatoryjne oraz komponenty fakultatywne. Komponenty obligatoryjne warunkują zachowanie interlokutorów, tzn. zachowania odbierane są tylko w przestrzeni kontrolowanej jednocześnie wzrokiem i słuchem, komponenty fakultatywne indywidualizują ich proces (Grabias, 1994: 223–224). Do analizowanych

⁶ Szkolne normy instytucjonalne obejmują między innymi: wymagania programowe ściśle określone na każdym etapie kształcenia; podleganie jednolitemu systemowi ocen i egzaminów określonych przepisami; formalne uzależnienie ucznia od nauczycieli pełniących funkcję dydaktyczno-wychowawczą (między innymi prawo wydawania poleceń, kontroli i ocen); przynależność do sformalizowanej organizacji społeczności szkolnej (klasy, grupy, profile według roczników, uzyskanych promocji); podleganie normom określonym przez regulamin szkoły, np. organizowanie czasu wolnego ucznia, dyżury nauczycieli na przerwach. Por. także: Balicka, 1995: 34–35.

sytuacji komunikacji szkolnej włączyć należy także komponenty społeczne, które wynikają z formułiczności obserwowanych zachowań.



Wpływ na profil modelu mają indywidualne kompetencje rozmówców (nadawca i odbiorca różnią się w zależności od pełnionych ról społecznych), którzy uczestniczą w komunikacji, dysponują własnymi doświadczeniami psychologicznymi, środowiskowymi i kulturowymi (te zaś wynikają z ich wiedzy o świecie). Zarówno nadawca, jak i odbiorca odwołują się zatem w komunikacji do przymusów swoich światów dyskursu, tworząc modele produkcji. Za stałe cechy komunikacji uznaje się ponadto: zwrotność, symetrię i przechodność⁷. Nadawcę i odbiorcę (w określonej sytuacji komunikacyjnej – elipsa schematu) traktuje się jako aktywnych uczestników zdarzenia komunikacyjnego, którzy, wchodząc ze sobą w interakcję, tworzą tekst – dyskurs. Zakres komunikacji między partnerami jest uzależniony od znajomości norm językowych, które uwarunkowane są sytuacyjnie i zależą od ról, jakie przyjmują interlokutorzy.

Kontakt – interakcja między nadawcą a odbiorcą. W analizowanych sytuacjach komunikacyjnych w szkole dominują kontakty bezpośrednie. Uczestnicy komunikacji przekazują sobie informacje kodem werbal-

⁷ Świadomie pomijam w stworzonym przeze mnie modelu komunikacji w instytucji aspekt nierównorzędnosci relacji między interlokutorami.

nym, parawerbalnym i niewerbalnym – widzą się, słyszą i obserwują swoje zachowania⁸. We wszystkich analizowanych sytuacjach, tj. w czasie lekcji szkolnej, w czasie zebrań i w czasie konferencji, interlokutorzy pozostają wobec siebie pod wzajemną kontrolą (Wojtczuk, 1996: 25). Rezultatem ich działań są konkretne teksty, zawierające cechy kontekstu, gdyż dyskurs to tekst w kontekście. W relacjach między interlokutorami nauczyciel jest tym, który „czuje się pewnie”, stąd częste w jego języku są wypowiedzi korygujące, specyficzny ton i intonacja głosu. Nauczyciel niejako z urzędu określa zakres aktywności, jego działalność w znaczącym stopniu ma moc sprawczą (w relacjach dyrektor – nauczyciel funkcję nadrzędną przejmuje dyrektor). Uczniom (rodzicom oraz nauczycielom na konferencji) przypisana jest prymarnie funkcja odbiorcy i interpretatora tekstów.

Rola nadawcy. W różnych sytuacjach szkolnych rola nadawcy jest wymienna. Nadawcą może być nauczyciel, uczeń bądź grupa uczniów, dyrektor czy też rodzice w zależności od danego zdarzenia komunikacyjnego. Zasadniczo prymat nadawcy jest przyznawany nauczycielowi z racji pełnionej przez niego roli społecznej w instytucji, jaką jest szkoła. Rola nauczyciela (dyrektora) niewspółmiernie różni się od roli ucznia czy też rodzica jako nadawcy. Nauczyciel (dyrektor) zajmuje funkcję nadrzędną, on inicjuje i planuje przebieg komunikacji.

Rola odbiorcy. Sytuację odbiorcy od sytuacji nadawcy odróżnia posiadana wiedza oraz doświadczenie, kompetencja językowa, środowiskowa i kulturowa. Dysproporcje pomiędzy kompetencjami nadawczo-odbiorczymi stają się często źródłem napięć, a czasem nawet konfliktów między interlokutorami. Podrzędna rola ucznia w szkole stawia go najczęściej w sytuacji odbiorcy. Zależność ucznia od nauczyciela jest znaczna. Instytucjonalne uwarunkowania narzucają taki, a nie inny układ ról. Inaczej układają się relacje odbiorców – rodziców i nauczycieli, których z nadawcą – nauczycielem, dyrektorem łączą kompetencje językowe, kulturowe oraz zbliżona wiedza i doświadczenie. Rodzice i nauczyciele występują w roli aktywnych odbiorców, wpływających na kształt dyskursu.

⁸ Analiza aktów mowy nauczyciela obejmuje wyłącznie komunikację werbalną, współtowarzyszące jej kody parawerbalny i niewerbalny nie stanowią przedmiotu badań.

3.

Pragmatyka językowa a klasyfikacja aktów mowy

Współczesna lingwistyka obejmuje „wszystkie obszary, gdzie funkcjonuje język i gdzie dokonuje się jego faktyczna realizacja” (L u b a ś, 1979: 36). Badanie relacji między znakami językowymi a ich użytkownikami, tzn. ludźmi, którzy je wypowiadają i odbierają, jest przedmiotem obserwacji pragmatyki językowej – jednego z działów semiotyki (P o l a ń s k i, red., 1986: 257–258).

Pragmatyka językowa, czyli inaczej pragmalingwistyka czy też pragmatyka lingwistyczna, chce odpowiedzieć m.in. na pytanie, jakich środków językowych należy użyć w określonych sytuacjach mówienia, aby wypowiedź skierowana do danego odbiorcy skutecznie na niego oddziaływała (L a b o c h a, 1984: 94).

Obszerny przegląd różnych stanowisk dotyczących rozumienia pragmatyki prezentują Aleksy Awdiejew (1987), Bożena Lenartowicz (1991), Roman Kalisz (1993) oraz Janusz Anusiewicz (1994).

W najszerszym znaczeniu pragmatyka zajmuje się po prostu badaniem komunikacji językowej w kontekście, analizowaniem języka w relacji do jego użytkowników. Umiejętność porozumiewania się nie ogranicza się wyłącznie do znajomości wyrazów i reguł gramatycznych, gdyż gwarancja udanego kontaktu wiąże się ze świadomością, że słowa mogą znaczyć więcej lub nawet coś zupełnie innego, niż oznajmniają wprost. Właściwe odczytanie treści komunikatu zależy od wielu czynników, m.in. znajomości kontekstu i sygnałów intonacyjnych. To samo zdanie może w różnych sytuacjach przybierać różne znaczenia, a ta sama intencja może być wyrażona przez różne formy językowe.

Pragmatyka interesuje się więc tym, w jaki sposób rozmówcy przekraczają granicę pomiędzy znaczeniem zdania a znaczeniem podmiotowym. Przedmiotem analizy nie stanowi zdanie, które z punktu widzenia lingwistyki jest całością definiowaną, ale wypowiedź traktowana jako jednostka komunikacji w określonym kontekście (B l u m - K u l k a, 2001: 214–215).

Za punkt wyjścia zarówno do właściwego odczytywania intencji komunikacyjnych, jak i do prawidłowego wnioskowania przyjmuje się koncepcję zaproponowaną przez H. Paula Grice'a (1980). Zdaniem tego badacza komunikację językową regulują racjonalne zasady i podzasady, tzw. maksy-

my¹, które organizują proces rozumowania i umożliwiają jego efektywność. Wszelkie porozumiewanie się jest oparte przede wszystkim na zasadzie kooperacji, według której w każdej wymianie zdań rozmówcy zakładają, że wkład wszystkich uczestników komunikacji powinien być taki, „jak tego w danym jej stadium wymaga przyjęty cel czy kierunek wymiany słów” (Grice, 1980: 96).

Zasady nie są ściśle stosowane we wszystkich formach komunikacji, gdyż podlegają one zmiennym uwarunkowaniom kontekstowym w zależności od społecznych ról uczestników oraz warunków interakcji (Blum-Kulka, 2001: 216–217). W zinstytucjonalizowanej komunikacji szkolnej i jej asymetrycznych relacjach nadawczo-odbiorczych stopień podlegania maksimum jest określony przez rolę, jaką zajmuje uczestnik zdarzenia komunikacyjnego w układzie interakcyjnym. Wiadomo, że to nauczycielowi przysługiwać będzie prawo zarówno do decydowania o sposobach organizowania komunikatu, jak i do tego, czy uzyskiwane od odbiorców odpowiedzi zawierają wystarczającą ilość informacji.

Zagadnieniem interesującym, które zainspirowało Gricea, jest określenie, w jaki sposób ludzie (tu: uczniowie, rodzice oraz nauczyciele) rozpoznają intencje komunikacyjne swoich rozmówców. Na tej podstawie stworzono systematyczną klasyfikację pojawiających się intencji komunikacyjnych oraz sposobów ich językowego kodowania w wypowiedziach (tekstach), w ramach wchodzącej w obręb pragmatyki językowej teorii aktów mowy. Teoria aktów mowy analizuje język od strony jego funkcji wykonawczej. Podkreśla więc aspekt użycia języka, „czynienia rzeczy za pomocą słów” (Austin, 1993).

W swojej pracy badam akty mowy występujące w języku nauczyciela w różnych układach interakcyjnych w sytuacjach szkolnych. Przegląd licznych klasyfikacji aktów mowy² oraz ich ocena (por. Kalisz, 1993) stały się dla mnie podstawą do zaproponowania własnej typologii aktów mowy, które stanowią przedmiot analizy.

Za podstawę własnej klasyfikacji aktów mowy przyjąłem typologię Johna R. Searle'a³, którą rozszerzyłam o grupę aktów konwencjonalnych⁴ i ciągów

¹ Komunikacja przebiega fortunnie w momencie, gdy wszyscy jej uczestnicy przestrzegają następujących czterech maksym: maksymy jakości; maksymy ilości; maksymy sposobu; maksymy odniesienia (Grice, 1980: 97–98).

² Mam tu na myśli klasyfikacje: J.L. Austina (1993), J.R. Searle'a (1987), A. Wierzbickiej (1971, 1973, 1983), J. Lalewicz (1976), K. Pisarkowej (1976), D. Grodzińskiego (1980), D. Buli i J. Nowackiej (1983). Przeanalizowałam także szkolne klasyfikacje aktów mowy, m.in. M. Kawki (1999), B. Skowronka (1992, 1999), U. Żydek-Bednarczyk (1999).

³ J.R. Searle (1987) wyróżnił pięć głównych klas aktów mowy: stwierdzenia (*representatives*); dyrektywy (*directives*); zobowiązania (*commissives*); autoekspresje (*expressives*); deklaracje (*declarations*).

⁴ Akty konwencjonalne stanowią dla mnie odrębną grupę aktów mowy, w przeciwieństwie do klasyfikacji Searle'a, który włączył je do aktów ekspresywnych. Akty informatywne to w ujęciu

aktów mowy. Z kolei w definiowaniu poszczególnych aktów mowy opieram się na eksplikacjach semantycznych Anny Wierzbickiej⁵.

Szkolna klasyfikacja aktów mowy⁶ obejmuje więc:

1. Akty konwencjonalne.
2. Akty informatywne.
3. Akty dyrektywne.
4. Akty komisywne.
5. Akty deklaratywne.
6. Akty ekspresywne.
7. Sploty aktów mowy⁷.

Wydzielone klasy stanowią podstawowe typy aktów mowy, realizowanych w dyskursie szkolnym. Łączą się one ze sobą, tworząc większe struktury określone przeze mnie – w zależności od sytuacji komunikacyjnej – mianem makroaktu lekcji, makroaktu zebrania z rodzicami oraz makroaktu konferencji rady pedagogicznej.

Wskazane makroakty otwierają i zamykają zawsze formuły powitań i pożegnań, którym towarzyszą podziękowania. Z tego też względu formuły konwencjonalne uznałam za odrębną grupę aktów mowy w dyskursie szkolnym.

Akty konwencjonalne są swoistym typem mikroaktów mowy, które – oprócz tworzenia ram delimitacyjnych lekcji, zebrania, konferencji – obudowują inne, występujące we wskazanych makrostrukturach akty mowy, między innymi łagodzą kategorię rozkazów, pełnią funkcję rytualną.

Układ interakcyjny komunikacji szkolnej zakłada ciągłą wymianę informacji pomiędzy uczestnikami dyskursu. Stąd akty informatywne obejmują jego zasadniczą część i tworzą rozbudowane struktury tekstowe o charakterze opisu, wyjaśnienia, narracji oraz argumentacji⁸.

Akty dyrektywne należą do najliczniejszych aktów mowy w makrostrukturze lekcji i występują we wszystkich jej ogniwach, ze względu na ich funkcję nakłaniającą. Za ich pomocą nauczyciel wpływa na zachowania werbalne i niewerbalne uczniów, organizując proces dydaktyczny. Ich częstotliwość zmienia się w ramach makroaktu zebrania z rodzicami i makroaktu konfe-

Searle'a asercje. Dla mnie klasę tę tworzą językowe struktury o charakterze opisu, wyjaśnienia, narracji i argumentacji. Za badaczem przejęłam poszczególne akty zaliczane do dyrektywów, komisywów, deklaratywów, włącznie z pozostałymi aktami ekspresywnymi. Przyjęty podział aktów mowy wynika ze struktury i przebiegu komunikacji w szkole.

⁵ Por. Wierzbicka, 1971; 1973; 1983.

⁶ Określenie aktów mowy stosuję wymiennie z mikroaktem mowy. Charakterystykę poszczególnych aktów mowy zawarłam w rozdziale 5.

⁷ Określenie splotu aktów mowy używam wymiennie z sekwencją aktów mowy (por. Boniecka, 1999).

⁸ Akty informatywne stanowią zasadniczą część np. ogniwa centralnego w makroakcie lekcji; dlatego ich charakterystykę przedstawiam w rozdziale 5.1., s. 32.

rencji ze względu na odmienny niż w dyskursie lekcyjnym układ ról nadawczo-odbiorczych.

Makroakty: zebrania oraz konferencji charakteryzują się wyższą frekwencją aktów komisywnych oraz deklaratywnych, które z kolei rzadziej pojawiają się w makroakcie lekcji.

Natomiast ekspresywne akty mowy należą do grupy aktów mowy występujących we wszystkich omawianych makroaktach: lekcji, zebrania i konferencji i pełnią przede wszystkim funkcję wartościującą.

Sploty aktów mowy oddają złożony charakter komunikacji szkolnej. Ujmuję je jako realizację przenikających się i łączących się aktów mowy.

4.

Opis materiału – charakterystyka

Dotychczasowe badania komunikacji dydaktycznej ograniczały się wyłącznie do opisu zachowań językowych nauczyciela i uczniów na lekcji. Zawężenie materiału eksplikacyjnego do jednej z sytuacji komunikacyjnych nie oddawało charakteru komunikacji szkolnej. Stąd moim założeniem było zebranie materiału egzemplifikacyjnego, który obejmowałby kompleksy wypowiedzi (makroaktów mowy) nauczycieli, powstałe w różnych układach interakcyjnych występujących w szkolnych sytuacjach komunikacyjnych, o ściśle określonych ramach komunikacyjnych. Koncepcję pracy determinuje typ materiału, na który składały się nagrania autentycznych lekcji (40 godzin), zebrań (26 godzin), konferencji (15 godzin), przeprowadzanych przez nauczycieli różnych przedmiotów w szkołach podstawowych i gimnazjach w Bytomiu, Siemianowicach Śląskich, Dąbrowie Górniczej, Katowicach, Rudzie Śląskiej w latach 1998–2000. Wszyscy uczący legitymowali się wykształceniem wyższym.

Trudności w zdobywaniu materiału związane były szczególnie z nagraniami konferencji rad pedagogicznych i zebrań z rodzicami, które zawsze odbywają się „przy drzwiach zamkniętych” dla osób postronnych. Nauczyciele, dyrektorzy i rodzice wyrazili zgodę na nagrania – rejestrowano je za pomocą dyktafonu. Odtwarzając nagrywane teksty, zapisywałam je bez korekty stylistycznej i gramatycznej. Zrezygnowałam z zapisu fonetycznego, gdyż nie było to istotne dla celów moich badań.

Podstawowy materiał badawczy składa się z tekstów autentycznych nagrań, uzupełnianych przez przykłady opatrzone komentarzem *zasłyszane*, które zostały odnotowane przypadkowo, nie w trakcie bezpośredniej obserwacji uczestniczącej. Wprowadzenie ich ma wyraźnie sprecyzowany cel – poszerza obserwacje badawcze, wskazując na relacje między uczestnikami sytuacji komunikacyjnych w szkole.

Złożony charakter komunikacji szkolnej zmusza do wyjścia poza analizę aktów mowy występujących w komunikacji na lekcji oraz zbadania aktów mowy w innych sytuacjach komunikacyjnych w dyskursie szkolnym. Lekcja jako struktura najmocniej sformalizowana stanowi punkt wyjścia do analizy

aktów mowy w języku nauczyciela. Wszystkie wydzielone w języku nauczyciela akty mowy w procesie dydaktycznym łączą się w sekwencje i tworzą makroakt lekcji.

Zebrany materiał, zgodnie z analizowanymi układami interakcyjnymi i sytuacyjnymi, udokumentowałam, grupując go w tabelach, obejmujących kolejno: wykaz lekcji; wykaz zebrań nauczyciela z rodzicami; wykaz konferencji rady pedagogicznej; wykaz zajęć pozalekcyjnych.

Aby uwzględnić specyfikę występujących w obrębie lekcji aktów mowy, materiał zgromadzony został na zajęciach z kilku różnych przedmiotów. Akty mowy w procesie dydaktycznym łączą się ze sobą, tworząc makroakt lekcji. W układzie aktów mowy odwołuję się do schematu lekcji, który charakteryzuje występujące w izolacji akty mowy w języku nauczyciela.

Tabela 1

Wykaz lekcji

Przedmiot	Typ szkoły	Klasa	Miejscowość	Nauczyciel		
				wykształcenie	staż pracy	pleć
1	2	3	4	5	6	7
Język polski	SP	IV	Dąbrowa Górnicza	wyższe	8	K
Język polski	SP	V	Dąbrowa Górnicza	wyższe	8	K
Język polski	SP	VII	Dąbrowa Górnicza	wyższe	8	K
Język polski	SP	V	Bytom	wyższe	2	K
Język polski	SP	VIII	Bytom	wyższe	18	K
Język polski	SP	V	Bytom	wyższe	7	K
Język polski	SP	V	Bytom	wyższe	20	K
Język polski	SP	VII	Bytom	wyższe	15	K
Język polski	SP	VI	Bytom	wyższe	12	K
Język polski	SP	IV	Siemianowice Śląskie	wyższe	5	K
Język polski	SP	IV	Katowice	wyższe	32	K
Język polski	gimnazjum	I	Bytom	wyższe	10	K
Język polski	gimnazjum	I	Bytom	wyższe	4	K
Język polski	gimnazjum	I	Siemianowice Śląskie	wyższe	5	K
Język polski	gimnazjum	I	Katowice	wyższe	26	K
Matematyka	SP	VIII	Bytom	wyższe	20	K
Matematyka	SP	VIII	Bytom	wyższe	35	K
Matematyka	SP	VI	Bytom	wyższe	12	K
Matematyka	SP	VI	Siemianowice Śląskie	wyższe	10	K
Matematyka	gimnazjum	I	Bytom	wyższe	9	K
Biologia/przyroda	SP	IV	Bytom	wyższe	3	K
Biologia/przyroda	SP	IV	Bytom	wyższe	5	K

cd. tab. 1

1	2	3	4	5	6	7
Biologia/przyroda	SP	VIII	Bytom	wyższe	27	K
Biologia/przyroda	SP	V	Siemianowice Śląskie	wyższe	5	K
Historia	SP	VIII	Siemianowice Śląskie	wyższe	5	M
Historia	SP	V	Bytom	wyższe	11	M
Historia	SP	VII	Bytom	wyższe	24	M
Geografia	SP	VI	Ruda Śląska	wyższe	6	K
Geografia	gimnazjum	I	Bytom	wyższe	15	K
Fizyka	SP	VII	Bytom	wyższe	34	K
Fizyka	SP	VI	Bytom	wyższe	12	K
Muzyka	SP	V	Bytom	wyższe	30	K
Muzyka	gimnazjum	I	Bytom	wyższe	6	K
Wiedza o społeczeństwie	gimnazjum	I	Bytom	wyższe	21	K
Wiedza o społeczeństwie	gimnazjum	I	Siemianowice Śląskie	wyższe	5	M
Plastyka	SP	IV	Bytom	wyższe	12	K
Plastyka	gimnazjum	I	Bytom	wyższe	27	M
Kultura fizyczna	SP	IV	Bytom	wyższe	12	K
Kultura fizyczna	SP	IV	Bytom	wyższe	6	M
Godzina wychowawcza	SP	IV	Siemianowice Śląskie	wyższe	8	K

Tabela 2

Wykaz lekcji

Przedmiot	Liczba lekcji		
	SP	gimnazjum	łącznie
Język polski	11	4	15
Matematyka	4	1	5
Biologia/przyroda	4	–	4
Historia	3	–	3
Geografia	1	1	2
Fizyka	2	–	2
Muzyka	1	1	2
Wiedza o społeczeństwie	–	2	2
Plastyka	1	1	2
Kultura fizyczna	2	–	2
Godzina wychowawcza	1	–	1

Materiał egzemplifikacyjny pochodzący z 26 zebrań pozwala wyodrębnić występujące w komunikacji szkolnej następujące ich typy: zebranie organizacyjne na początku roku szkolnego (na początku semestru); zebranie śródsemestralne; zebranie podsumowujące semestr (rok szkolny).

Liczba zebrań śródsesemestralnych była zmienna i zależała od nauczyciela – wychowawcy oraz rodziców. Miały na to wpływ bieżące wydarzenia, relacje panujące w klasie, kłopoty wychowawcze, organizowane wyjazdy i imprezy klasowe.

Tematyka zebrań była podobna i dotyczyła: spraw bieżących klasy (*wyjście do teatru, zakupienie nowych krzeseł* itd.); spraw bieżących szkoły (*remont sali gimnastycznej, zakupy do pracowni komputerowej* itd.); spraw wychowawczych; aktów prawnych, regulujących funkcjonowanie szkoły (*statut szkoły, wewnętrzny system oceniania* itd.); spraw finansowych klasy i szkoły; planowanych sprawdzianów i badań wyników kształcenia; organizacji wycieczek; planowanych i minionych imprez szkolnych.

Tabela 3

Wykaz zebrań nauczyciela i rodziców

Klasa	Typ szkoły	Miejscowość	Nauczyciel		
			wykształcenie	staż pracy	pleć
IV	SP	Bytom	wyższe	2	K
I	gimnazjum	Bytom	wyższe	2	M
V	SP	Bytom	wyższe	3	K
VI	SP	Bytom	wyższe	3	K
I	gimnazjum	Bytom	wyższe	26	K
II	gimnazjum	Bytom	wyższe	18	K
VIII	SP	Bytom	wyższe	28	K
V	SP	Bytom	wyższe	4	M
VIII	SP	Bytom	wyższe	30	K
II	gimnazjum	Bytom	wyższe	19	K
I	gimnazjum	Bytom	wyższe	22	K
VI	SP	Bytom	wyższe	14	K
VIII	SP	Bytom	wyższe	16	K
V	SP	Bytom	wyższe	24	K
V	SP	Bytom	wyższe	3	K
VI	SP	Bytom	wyższe	6	K
VIII	SP	Bytom	wyższe	34	K
V	SP	Bytom	wyższe	5	K
VIII	SP	Bytom	wyższe	17	K
IV	SP	Bytom	wyższe	8	K
I	gimnazjum	Bytom	wyższe	8	K
IV	SP	Bytom	wyższe	34	K
VI	SP	Bytom	wyższe	8	K
V	SP	Bytom	wyższe	10	K
IV	SP	Bytom	wyższe	20	K
VI	SP	Bytom	wyższe	5	K

Na nagrany materiał egzemplifikacyjny składa się 15 zarejestrowanych konferencji o zróżnicowanej tematyce. W materiale analitycznym wystąpiły następujące typy konferencji: plenarne; klasyfikacyjne; warsztatowe; szkoleniowe; posiedzenia zespołu wychowawczego.

Tematyka konferencji była podobna do zebrań nauczyciela z rodzicami i dotyczyła: spraw bieżących szkoły; spraw wychowawczych; przydziałów obowiązków; rozporządzeń i zarządzeń dyrekcji; aktów prawnych regulujących funkcjonowanie szkoły; planu pracy szkoły; planowanych sprawdzianów i badań wyników kształcenia; zasad organizacji wycieczek; planowanych imprez szkolnych; spraw finansowych szkoły.

Liczba konferencji warsztatowych i szkoleniowych zależała od dyrekcji, a także od organizacji pracy rady pedagogicznej i sytuacji w oświacie (reforma systemu edukacji, nowelizacje Karty Nauczyciela).

Tabela 4

Wykaz konferencji rady pedagogicznej

Typ szkoły	Miejscowość	Nauczyciel		
		wykształcenie	staż pracy	pleć
SP	Bytom	wyższe	14	M
SP	Bytom	wyższe	14	M
SP	Bytom	wyższe	15	M
SP	Bytom	wyższe	14	K
SP	Bytom	wyższe	12	K
SP	Bytom	wyższe	18	K
SP	Bytom	wyższe	26	K
SP	Bytom	wyższe	33	K
SP	Bytom	wyższe	32	K
Gimnazjum	Bytom	wyższe	32	K
Gimnazjum	Bytom	wyższe	30	K
Gimnazjum	Bytom	wyższe	30	K
Gimnazjum	Bytom	wyższe	31	K
Gimnazjum	Ruda Śląska	wyższe	27	K
Gimnazjum	Bytom	wyższe	33	K

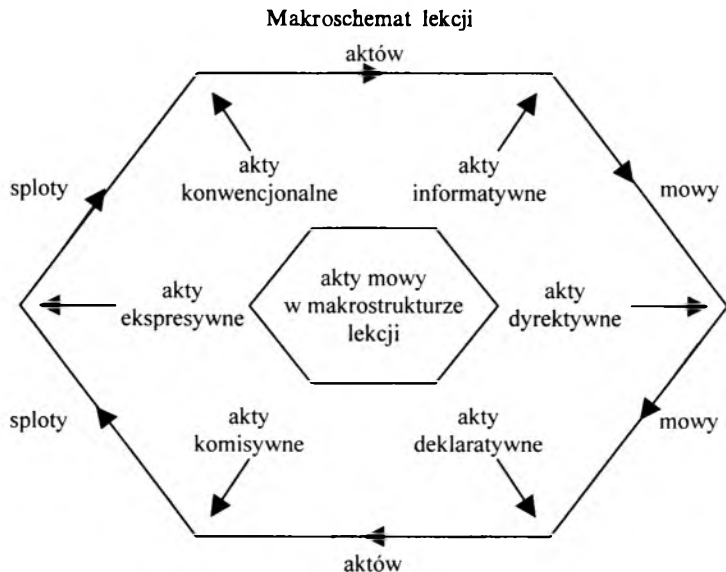
Zgromadzony materiał analityczny umożliwia badanie aktów mowy w różnych relacjach interakcyjnych i uwarunkowaniach sytuacyjnych. Układ wybranych analizowanych w obrębie lekcji aktów mowy jest zgodny z przyjętą w pracy szkolną klasyfikacją aktów mowy.

5.

Wybrane akty mowy występujące w języku nauczycieli na lekcji

Lekcja szkolna buduje komunikację językową nauczyciela i uczniów. Należy do podstawowych sytuacji w komunikacji szkolnej. Akty mowy występujące w języku nauczyciela w komunikacji na lekcji stanowią podstawowe typy aktów mowy, realizowanych w dyskursie szkolnym. Łączą się w większe sekwencje, tworząc makroakt lekcji. Wyróżnione na tej podstawie akty mowy podporządkowane zostały logicznemu porządkowi, gdyż każdą lekcję można ująć w superstrukturę (van Dijk, 2001), którą cechuje określony schemat o wyraźnych ramach delimitacyjnych i wewnętrznej strukturze.

Schemat 1



wewnętrzny sześciobok – izolowane akty mowy

zewnętrzny sześciobok – spłoty aktów mowy powstałe z połączenia różnych aktów mowy

Makroakt lekcji otwierają i zamykają formy powitań i pożegnań, którym często towarzyszą podziękowania. Akty konwencjonalne, ze względu na układ

interakcyjny komunikacji lekcyjnej, zakładają ciągłą wymianę wypowiedzi między uczestnikami procesu dydaktycznego, stąd ich wysoka frekwencja oraz różnorodność formuł adresatywnych w dyskursie lekcyjnym. Znaczący wpływ na właściwy przebieg komunikacji ma bowiem przestrzeganie i właściwe posługiwanie się przez interlokutorów zakodowanymi, stałymi zachowaniami językowymi, które przyjęło się określać mianem etykiety językowej (Marcjanik, 2001: 281).

Odpowiednie stosowanie aktów mowy, mieszczących się w obrębie grzeczności językowej (Tomiczek, 1992), organizuje kontakt pomiędzy partnerami komunikacji. Nauczyciel, ze względu na uprzywilejowaną pozycję, decyduje o strategii językowej (por. Awdiejew, 1989), typie i formalnej realizacji użytych w dyskursie lekcyjnym aktów grzecznościowych. Wśród badaczy komunikacji językowej, w tym pragmatyki, zagadnienia grzeczności stanowią przedmiot licznych analiz¹. Akty konwencjonalne są bowiem swoistym typem mikroaktów mowy, które – oprócz tworzenia ram delimitacyjnych lekcji – obudowują inne, występujące w makrostrukturze lekcji akty mowy, między innymi łagodzą kategoryczność rozkazów, pełnią funkcję rytuału².

Akty informatywne stanowią kolejny typ aktów mowy analizowanych w makrostrukturze lekcji. W ich obręb wchodzi rozbudowane struktury językowe, obejmujące zasadniczą część dyskursu lekcyjnego – ogniwo centralne lekcji, oraz część wstępną – wprowadzenie do lekcji. W komunikacji na lekcji przeważały akty informatywne o strukturze opisu, wyjaśnienia i narracji, a ich występowanie zależało od przedmiotu nauczania oraz tematu realizowanego w trakcie zajęć.

Akty dyrektywne należą do najliczniejszych w makrostrukturze lekcyjnej aktów mowy, które występują we wszystkich ogniwach lekcji, decydując o ich przebiegu. Nauczyciel, jako organizator komunikacji lekcyjnej, wpływa poprzez ich stosowanie na zachowania werbalne i pozawerbalne uczniów. Analizowane dyrektywy określały relacje istniejące pomiędzy uczestnikami zdarzenia komunikacyjnego.

Niższą frekwencję mają akty komisywne i deklaratywne. Mała ich liczba wynika z instytucjonalnego charakteru szkoły obwarowanego szeregiem norm i zaleceń, których uczestnicy życia szkolnego zobowiązani są przestrzegać.

¹ Pisarkowa, 1979; Ożóg, 1981, 1982, 1984, 1990, 1991, 1992; Tomiczek, 1983; Marcjanik, 1990, 1992a, 1993, 1994, 1997, 2001; Bula, Nawacka, 1983; Bula, 1985; Masłowska, 1992; Kominek, 1992; Skowronek, 1994, 1999; Synowiec, 1997, 1999; Żydek-Bednarczyk, 1997, oraz badania o charakterze interdyscyplinarnym: Grodziński, 1980; Peisert, 1991, 1992; Marcjanik, 1991, 1992b; Tomiczek, 1992, Dąbrowska, 1992, Kisiel, 1992.

² Akty konwencjonalne analizuję w artykule: *Życzenia w komunikacji dydaktycznej*. W: Synowiec H., red.: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Katowice 2002, s. 567–573.

Z kolei ekspresywne akty mowy³ należą do aktów występujących we wszystkich etapach lekcji.

Licznie reprezentowana była grupa splotów aktów mowy, które pokazały, że nauczyciele posługują się w komunikacji na lekcji całymi ich splotami. W rozdziale tym przedstawiam analizę wybranych izolowanych aktów mowy – **aktów informatywnych, dyrektywnych, komisywnych i deklaratywnych**, oraz splotów aktów mowy, które tworzą określone sekwencje przenikających się aktów mowy.

5.1. Akty informatywne

Każdą wypowiedź językową konstituuje określona intencja, która w tekście komunikatu ma postać wyrażnie dającej się określić funkcji⁴. Funkcja informatywna ewokuje określone zachowania językowe i jest funkcją prymarną dla kolejnych analizowanych aktów mowy. Akty informatywne odpowiadają za prawidłowy przebieg procesu przekazywania wiedzy. Wyróżniają się pod względem struktury spośród wszystkich aktów mowy. Tworzą je ciągi wypowiedzeń, nie zaś jedno wypowiedzenie, stąd ich analiza opiera się na wyznacznikach tekstowych⁵, gdyż tak jak teksty są one jednostkami zorganizowanymi, o charakterze całościowym i ponadzdaniowym (Mayenowa, 1979: 253; Ricoeur, 1989: 106), dającymi się klasyfikować w ramach gatunkowych⁶.

Akty informatywne charakteryzują się ramą modalną *chcę, żebyś wiedział, wiedz, że* i – jak przystało na wszystkie działania słowne – wpisują się swym dwustronnym charakterem w Bachtinowską koncepcję dialogiczności. W ujęciu systemowym akty informatywne, inaczej – orzekające, realizują się najczęściej poprzez zdania oznajmujące. Searle w swej klasyfikacji aktów mowy, opartej na pragmatycznych parametrach wypowiedzi, zaliczył stwierdzenia do grupy „asertywów”, których głównym celem jest przedstawienie faktów i opowiedzenie się mówiącego za prawdziwością danego sądu (Searle, 1987: 56). Wszystkie akty orzekające realizowane są w kategorii: prawda – fałsz.

³ Akty mowy o funkcji ekspresywnej omawiam w artykule: *Akty mowy o funkcji ekspresywnej w języku nauczycieli*. W: Habrajska G., red.: *Język w komunikacji*. Łódź 2001, T. 3, s. 187–195.

⁴ Funkcja jest jednym z podstawowych kryteriów klasyfikacji wypowiedzi (Witosz, 1997: 41; Grzegorzczkova, 1991).

⁵ Odsyłam do pracy: Beaugrande de, Dressler, 1990, zwłaszcza do rozdz. 4. i 5., w których omówiono poszczególne wyznaczniki tekstowe, oraz do opracowania: Ostaszewska, 1991, zawierającego obszerną bibliografię dotyczącą analizy tekstów.

⁶ O ramach gatunkowych i ich realizacjach tekstowych pisze B. Witosz (1997), podając obszerną bibliografię do omawianego problemu.

W sytuacjach, w których nie jest możliwe obiektywne potwierdzenie, że orzekany fakt jest prawdziwy, jedynym kryterium prawdy będzie wiarygodność i autorytet nadawcy – w tym przypadku – nauczyciela.

Akty informatywne stanowią liczną grupę aktów mowy występujących na lekcji. Bardzo ważnym elementem jest kształt i forma językowa wypowiedzi komunikatów. Powinny one zawsze uwzględniać możliwości percepcyjne uczniów, ich wiek i kompetencję językową, kulturową oraz środowiskową. Dopiero wówczas będzie zagwarantowana skuteczność komunikacji.

Akty informatywne łączą w sobie wypowiedź DLA kogoś i DO kogoś⁷. Nie-równorzędność relacji nadawczo-odbiorczych oraz uwarunkowanie sytuacyjne wpływają na ich odrębny charakter. Są wypowiedziami DLA kogoś, przekazując bowiem wiedzę, odnosząc się do faktów, przedmiotów, zdarzeń. Jednocześnie komunikat kierowany jest DO kogoś; podkreślona zostaje rola mówiącego, nadawcy – w tym przypadku nauczyciela, wobec adresata – ucznia.

Znamienne dla wielu stanowisk badawczych jest traktowanie aktów informatywnych jako wypowiedzi całościowych, będących pełnym wyrazem intencji komunikacyjnej mówiącego. Uznaje się więc je za zamknięte układy znaczące, których elementy poddane są określonej uporządkowaniu. Całościowy sens zależy od tego, gdzie zostały usytuowane granice komunikatu i jakie wewnętrzne relacje wiążą jego poszczególne elementy składowe (D o b r z y Ń s k a, 1990: 283).

Akty informatywne są strukturami tekstowymi. Typologia tekstów jest skorelowana z typologiami czynności dyskursywnych i z sytuacją. Typ tekstu musi być dostosowany do sytuacji, w jakiej występuje, dopiero wówczas uczestnicy są w stanie określić sposób i zakres podtrzymania tekstowości (Beaugrande de, Dressler, 1990: 241). Typy tekstów są identyfikowane na podstawie funkcji, tzn. według udziału tekstów w interakcjach ludzkich.

⁷ Autorka łączy tutaj dwa typy wypowiedzi: DLA i DO kogoś, które w swojej klasyfikacji wyróżnił Janusz Lalewicz (1976). Badacz zwrócił uwagę na układ osób, między którymi powstaje relacja komunikacyjna, oraz okoliczności, w których dramat się rozgrywa, takich jak jego czas, miejsce i otoczenie. Zawsze, gdy zwracamy się do kogoś – podkreślał – dokonujemy czegoś. Wszystkie te spostrzeżenia stały się punktem wyjścia podziału wypowiedzi na dwa typy: wypowiedzi DO kogoś i wypowiedzi DLA kogoś. W wypowiedziach pierwszego typu: „prezentuję siebie w, przez i za pomocą moich słów, np.: prosba to wypowiedź, przez którą i w której mówiący występuje wobec adresata jako proszący i stawia go w sytuacji proszonego. To, co powiedziane w tego rodzaju wypowiedzi, nie ma sensu, jeśli nie jest rozumiane jako czyjaś wypowiedź i do kogoś” (por. Lalewicz, 1976: 67). Wypowiedziami DO kogoś są: prośby, rozkazy, obietnice, przysięgi, obelgi, odczyty, wykłady, pogadanki, opowieści, itp. Wypowiedzi drugiego typu to najczęściej: konstatacje, opisy, anegdoty, plotki, wywody teoretyczne, żarty, przemówienia polityczne, mowy sądowe, kazania itp. W wypowiedziach DLA kogoś nie prezentują siebie, lecz prezentują pewien fakt. „Mówiąc do kogoś *Słownik leży na stole*, występuję wobec adresata jako osoba wobec osoby przez to, ŻE mówię do niego, ale nie występuję tak przez to, CO mówię; w tym, CO mówię, nie prezentuję MNIE wobec CIEBIE, lecz pewien fakt – jakkolwiek JA ten fakt prezentuję i prezentuję go TOBIE” (Lalewicz, 1976: 67).

Na podstawie definicji Roberta Alaina de Beaugrande i Wolfganga Ulricha Dresslera wyróżniam typy aktów informatywnych o następujących językowych strukturach:

1. **Akty informatywne o strukturze opisu** – służą do wzbogacania przestrzeni wiedzy, ich ośrodkami kontroli są przedmioty i sytuacje; występują w nich często relacje pojęciowe dla właściwości, stanów, okazów i specyfikacji. Tekst powierzchniowy powinien odzwierciedlać odpowiednią gęstość modyfikatorów. Najpowszechniej stosowanym wzorcem byłaby rama wskazująca na elementy wchodzące w strukturę opisu. W obręb tekstów opisowych włączam **wyjaśnienia (eksplikacje)**, które stanowią odmianę deskrypcji. Według definicji słownikowej *wyjaśnienie* to „1. rzecz. od wyjaśniać; 2. Im D. ~ en > uwagi wyjaśniające rzecz niezrozumiałą, objaśnienie, tłumaczenie <: Z uwagą słuchano wyjaśnień nauczyciela” (Szymczak, red., 1981, T. 3: 802).

2. **Akty informatywne o strukturze narracji** – służą do porządkowania akcji i zdarzeń w określonej kolejności. Relacjami pojęciowymi, które w ich obrębie często występują, są: przyczyna, powód, zamiar, umożliwienie i przybliżenie czasowe (por. Labov, Waletzky, 1967). Tekst powierzchniowy powinien odzwierciedlać odpowiednią gęstość podporządkowania. Najczęściej stosowanym globalnym wzorcem wiedzy był schemat składający się z elementów określających przebieg wydarzeń.

3. **Akty informatywne o strukturze argumentacji** – służą do wywołania akceptacji lub oceny pewnych idei czy przekonań jako prawdziwych bądź fałszywych, pozytywnych bądź negatywnych. Często powinny występować relacje pojęciowe takie jak: powód, ważność, wola, wartość, opozycja. Teksty powierzchniowe często wykazują różne mechanizmy spójności dla uwypuklenia i nacisku, np. rekurencję, paralelizm, parafrazę. Najczęściej stosowanym globalnym wzorcem wiedzy jest plan przekonywania (Beaugrande de, Dressler, 1990: 241–242).

Zebrany materiał zawiera przykłady wszystkich typów aktów informatywnych, w ramach których analizuję ich różnorodne reprezentacje i wskazuję cechy bliskie odmianom wzorcowym. Jako pierwsze badam akty informatywne o językowej strukturze deskrypcji⁸. Ich typowość i jednostkowość w ramach komunikacji dydaktycznej przedstawiam na trzech przykładach, różniących się strategią nadawczo-odbiorczą i realizacją językową.

5.1.1. Akty informatywne o językowej strukturze opisu

W komunikacji szkolnej nauczyciel najczęściej posługuje się **aktem informatywnym o językowej strukturze opisu**, którego eksplikacja semantyczna ma

⁸ W analizie przyjmuję kolejność struktur tekstowych za: Beaugrande de, Dressler, 1990: 241–242.

postać: *chcę powiedzieć do was rzeczy o X; chcę wam opisać X; chcę wskazać na cechy X; sądzę, że wy chcecie wiedzieć o X* (Żydek-Bednarczuk, 1999: 84). Funkcją dydaktyczną deskrypcji jest zaznajomienie uczniów z wyglądem i cechami postaci, rzeczy, zjawisk.

Wzorcowy akt informatywny o językowej strukturze opisu, oprócz wymienienia nazwy, zawiera:

- wyliczenie części składowych,
- określenie związków przestrzennych oraz relacji między obiektem i jego częściami,
- wymienienie i waloryzację właściwości obiektu i jego części (Wiśniewski, 1997: 57).

Akt informatywny o językowej strukturze opisu ma więc wyraźnie określoną ramę, którą tworzy centralne pojęcie wraz ze zbiorem składników – cech inherentnych oraz właściwości relacyjnych. Ich dobór i układ zależą od tematu i przedmiotu nauczania. Bardziej skomplikowaną formę będą mieć opisy na lekcjach w klasach gimnazjalnych i licealnych niż w szkole podstawowej.

Analizowane trzy przykłady aktów informatywnych o językowych strukturach opisowych różnią się strategią nadawczo-odbiorczą, realizacją językową oraz typem opisu. Pierwszy tekst ma charakter statyczny, drugi – procesualny, trzeci wpływa na emocje odbiorców.

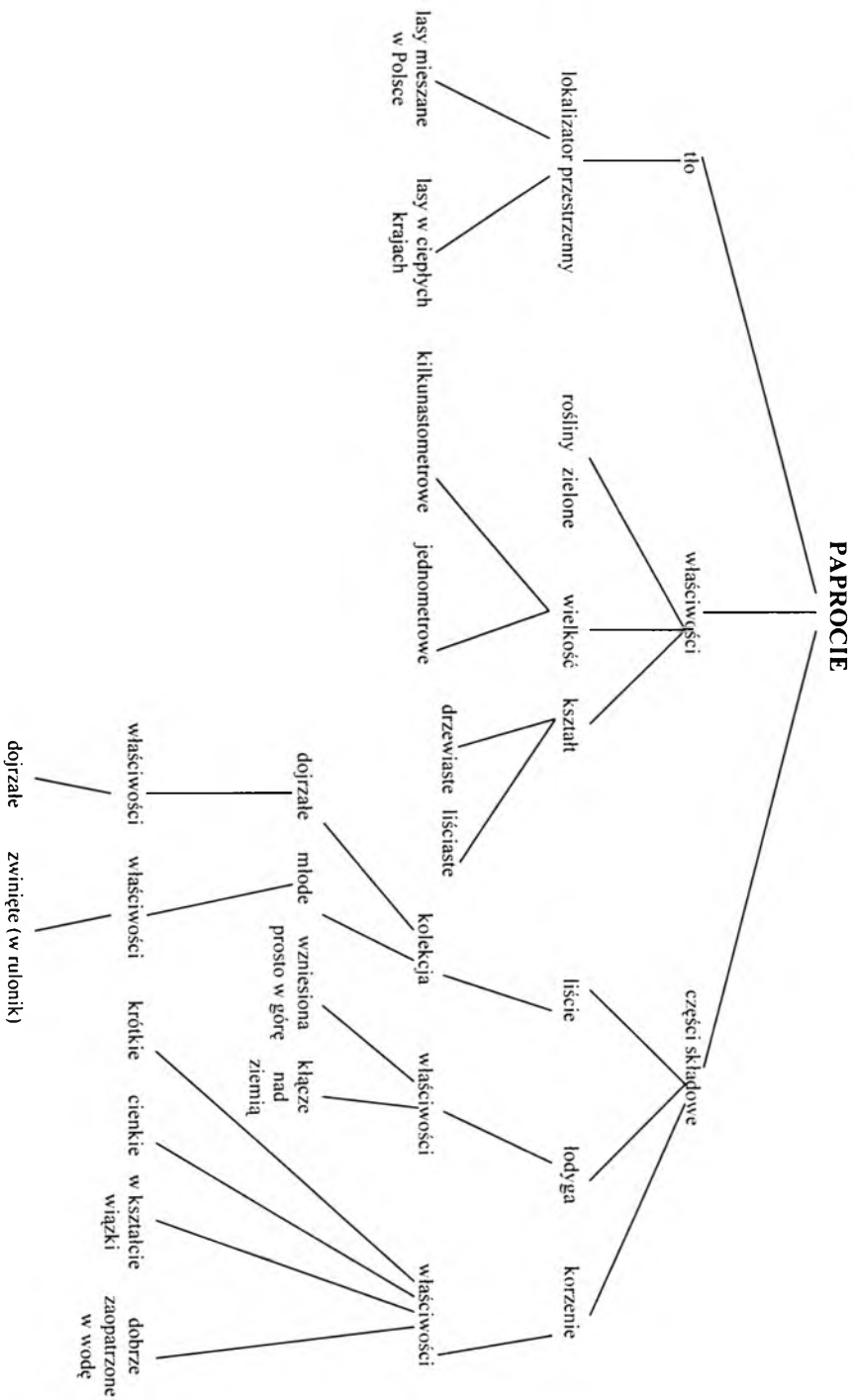
Pierwszy tekst jest przykładem aktu informatywnego o językowej strukturze opisu statycznego:

N.: *Dziś kolejna grupa organowców – paprocie. Paprocie są w zasadzie roślinami zielonymi. W Polsce spotykamy je najczęściej w lasach mieszanych, ich przeciętna wysokość to jeden metr. Tylko niektóre gatunki występujące w ciepłych krajach są drzewiaste i mają kilkanaście metrów wysokości. Paprocie składają się z liści, łodygi i korzeni. Liście paproci są duże i pierzaste. Kiedy są młode, są zwinięte, wyglądają jak rulonik. Łodyga paproci może być albo wzniesiona prosto w górę, albo kłacz jest nad ziemią. Paprocie przytwierdzone są do podłoża za pomocą korzeni, krótkich i cienkich, w kształcie wiązki, zawsze dobrze zaopatrzonych w wodę. Każdy zapewne widział w lesie, a może nawet w ogrodzie paprocie, czy tak?*

(Bytom, SP: biologia, 5)

W swej strukturze tekst wypowiedzi zbliża się do opisu naukowego. Jest jednoznaczny i precyzyjny, w jego organizacji dominuje zasada logiczna, rządzi nim reguła podrzędności. Brak natomiast elementów subiektywnych, zbyt drobiazgowych i irracjonalnych (Wiśniewski, 1997: 123–124). Różni się jednakże realizacją językową, gdyż ograniczona w nim została terminologia, a uwzględnione kompetencje i możliwości recepcyjne odbiorców – uczniów.

Grat 1



Akt informatywny o językowej strukturze opisu zapowiada wyraźna formuła metatekstowa: *Dzisiaj będziemy mówić o kolejnej grupie – paprociach*, stanowiąca ramę tekstu. Paproć jest nadrzędnym tematem całej wypowiedzi, która składa się z opisu poszczególnych części paproci, podporządkowanego relacji przestrzennej góra-dół⁹ oraz związków między nimi i ich właściwości (graf 1).

Wszystkie elementy wskazują na tożsamość referencjalną do tematu głównego oraz pozostają w relacji względem siebie. Nadawca – nauczyciel włączył do swojej wypowiedzi tylko informacje niezbędne i konieczne, ich ilość jest uwarunkowana zakresem materiału przewidzianego na danym etapie kształcenia. Akt informatywny o językowej strukturze opisu pojawił się na początku lekcji jako wprowadzenie do dalszych analiz, które stopniowo będą rozszerzać i uzupełniać wiadomości uczniów. Na wstępie została określona lokalizacja przestrzenna: *w Polsce (...) najczęściej w lasach mieszanych, (...) w ciepłych krajach*, następnie opis odwołuje się do cech inherentnych: *barwy – rośliny zielone, wielkości – przeciętna wysokość to jeden metr, tylko niektóre gatunki mają kilkanaście metrów wysokości, kształtu – drzewiaste, liściaste, składania się z części – liście, łodyga, korzenie*. Wypowiedź zamyka pytanie o charakterze retorycznym. Pełni ono funkcję fatyczną – wynika z troski o podtrzymanie kontaktu z uczniami.

W całym tekście przeważa jeden typ orzeczenia – orzeczenie imienne wyrażone przez formę czasownika posiłkowego *są* + orzecznik. Jego wysoka frekwencja wynika z typu tekstu, przynależnego do odmiany mówionej języka, charakteryzującej się tendencją do powtórzeń, w tym przypadku powtarzana jest struktura składniowa. W obrębie omawianego aktu mowy pojawiła się także formuła porównawcza: *młode liście (...) zwinęte jak rulonik*. Taki zabieg stylistyczny jest stosowany w tekstach mówionych w celu doprecyzowania tego, o czym się mówi (Jędrzejko, 1994, za: Witosz, 1997: 110–111). Analizowana wypowiedź o językowej strukturze deskrypcji jest przykładem komunikatu o przewadze elementów DLA kogoś (uwagi inicjujące i finalizujące wypowiedź odnoszą się DO kogoś), z wyraźnie wyeksponowaną funkcją informacyjną. Tego typu językowe struktury opisowe wyróżnione w obrębie aktów informatywnych w komunikacji na lekcji należą do form wypowiedzi o ściśle określonej strategii nadawczo-odbiorczej, w której nauczyciel zobowiązany jest do przekazywania wiedzy.

Kolejnym przykładem jest akt informatywny o językowej strukturze opisu dynamicznego:

⁹ Analizowany opis różni się układem przestrzennym od klasycznych układów Cycerońskich, przyjmujących do opisu roślin porządek dół–góra, czyli od korzeni do kwiatów (Michałowska, 1970, za: Witosz, 1997: 92).

N.: *Dzisiaj dowiemy się, jaka jest budowa i rola układu krwionośnego. Postaramy się dowiedzieć, jakie jest znaczenie tego układu. Sama nazwa układ krwionośny wskazuje nam na to, że ma on związek z krwią. Inaczej układ krwionośny możemy nazywać układem krążenia. Obie nazwy są popularne. Układ krwionośny składa się z trzech elementów: pierwszym elementem jest serce, drugim naczynia krwionośne, którymi płynie krew, trzeci element to krew. Trzy podstawowe elementy układu krwionośnego: serce, naczynia krwionośne, krew. My sobie powiemy na temat tych trzech elementów dwa, trzy zdania. Bardzo bym prosiła, żeby posłuchać. Układ krwionośny jest układem, za pomocą którego krew dostaje się do wszystkich części ciała. Układ krwionośny składa się z serca, naczyń krwionośnych i krwi. Zaczniemy od centrum układu krwionośnego, czyli serca. Serce każdego człowieka ma wielkość jego zaciśniętej dłoni. Zaciśnijcie dłonie. To jest mniej więcej wielkość waszego serca. Zwróćcie uwagę na kształt serca (wskazanie na schemat). To serce jest wydłużone, w górnej części poszerzone. Na końcu są naczynia krwionośne i o nich będziemy mówić zaraz. No, wracamy do serca. Serce każdego człowieka, to centrum układu krwionośnego. Skurcze, które słyszymy w postaci bicia, które my słyszymy. Proszę sobie dotknąć po lewej stronie. Bicie serca to odgłos skurczu naszego serduszka. Podczas skurczu serca zostaje wyciśnięta krew, która wypływa naczyniami krwionośnymi, najpierw grubymi, potem cienkimi, dochodzi do każdej komórki naszego ciała. Serce jest pompą w całym transporcie krwi. Powtarzam: serce jest wielkości naszej zaciśniętej dłoni. Serce to element układu krwionośnego, który kurcząc się powoduje, że krew jest wypychana z niego i w ten sposób powoduje przepływ krwi do każdej komórki naszego ciała. Teraz ciekawostka: słuchajcie, im szybciej bije serce, tym przepływ krwi jest szybszy. Im wolniej bije, tym krew przepływa wolniej. Serce powinno bić w określonym rytmie. Liczy się, że u każdego człowieka jest to 60–70 uderzeń na minutę i nie powinno być wolniej. Serce to element układu krwionośnego, który poprzez swoje skurcze decyduje o szybkości przepływu krwi. Ważne żebyście wiedzieli, że skurcz naszego serca powoduje, że nasza krew płynie. Serce połączone jest z naczyniami krwionośnymi, najpierw z dużymi, a potem z mniejszymi i te małe dochodzą do każdej komórki naszego ciała. Naczynia krwionośne to tętnice i żyły. Czym się różni tętnica od żyły? Krew wypada z serca tętnicą, ona się później rozgałęzia na coraz mniejsze, dochodzą naczynka do każdej komórki ciała. Tam krew oddaje tlen i pokarm, zabiera z tych komórek dwutlenek węgla i substancje szkodliwe, znowu małutkimi naczynkami zaczyna wracać, naczynka robią się coraz mniejsze i tworzą żyłę, która powraca*

do serca. Czyli naczynia krwionośne to tętnica, która wypływa z serca i żyła, która do niego powraca. Oprócz tych dwóch są jeszcze naczynka drobne, które nazywa się naczyniami włosowatymi. Są bardzo cieniułkie i można je do włosa porównać. Punkt kolejny więc to naczynia krwionośne. To system rurek, którymi przepływa krew. Wyróżniamy następujące naczynia krwionośne: żyły, tętnice, naczynia włosowate. Ostatni element układu krwionośnego to krew. Jak myślicie jaka jest funkcja krwi? Krew dochodzi do każdej komórki ciała. Odprowadza z nich dwutlenek węgla, substancje szkodliwe, a doprowadza tlen i pokarm do każdej komórki ciała. Krew krążąc ociepla lub ochładza organizm. Ostatnia bardzo ważna funkcja. Krew pozwala nam zwalczyć zakażenia i choroby wirusowe. W krwi znajduje się jeden taki element, który jest za to odpowiedzialny. W krwi mamy element obronny. No to wiemy już teraz dużo o układzie krwionośnym.

(Bytom, SP: biologia, 4)

Wypowiedź nauczyciela pojawiła się w ogniwie wstępnym lekcji – zainicjowała tematykę zajęć, wyraźnie wskazując ich cel: *Dzisiaj dowiemy się, jaka jest budowa i rola układu krwionośnego. Postaramy się dowiedzieć, jakie jest znaczenie tego układu.* Nadawca – nauczyciel posługuje się formą MY inkluzywnego: *dowiemy się, postaramy się dowiedzieć*, w związku z wymiarem pragmatycznym wypowiedzi (O ż d ż y ń s k i, 1997: 127–142; L a b o c h a, 1984: 90–99, 1993; A w d i e j e w, 1989: 121–127). Użycie retorycznego MY inkluzywnego (w znaczeniu JA + WY) służy mówiącemu do sformułowania tego, co ma do zakomunikowania w sposób bardziej przekonujący, właśnie *tu i teraz (dzisiaj)*, oraz włącza słuchaczy we wspólny tok rozumowania, typowy dla dyskursywnego ukształtowania wypowiedzi, charakterystyczny dla analizowanej wypowiedzi wykładowej (O ż d ż y ń s k i, 1997: 127–142 oraz 179–203; 1991; O ż d ż y ń s k i, T r e l i ń s k i, 1982; R i t t e l, 1996). Pojawienie się w tekście wielu orzeczeń wyrażonych czasownikiem w pierwszej osobie liczby mnogiej ma ściśle określony cel – wskazuje na zwiększoną sugestywność wypowiedzi oraz bliższy (lepszy) kontakt między nadawcą – nauczycielem a odbiorcami – uczniami. Podkreśla, iż wygłoszony komunikat jest nie tylko przekazywaniem wiedzy (mówieniem DLA kogoś), ale mówieniem DO kogoś (liczenie się z obecnością odbiorcy, jego wiedzą i kompetencjami). Omawiana wypowiedź oddaje charakter aktów informatywnych, które kształtują komunikację dydaktyczną. Jej specyfikę – mówienie DLA i DO KOGOŚ – podkreśla pojawienie się w tekście wypowiedzi JA działaniowego (O ż d ż y ń s k i, 1997: 130), typowego dla aktów dyrektywnych, sterujących zachowaniami odbiorców: *Bardzo bym prosiła, żeby posłuchać; Proszę sobie dotknąć po lewej stronie; Zaciśnijcie dłonie*, oraz pytań deliberatywnych: *Czym się różni tętnica od żyły, wiecie? Jak myślicie, jaka jest funkcja krwi?* Akty te kierowane są do odbiorców – uczniów, na co wskazuje

forma orzeczenia wyrażona czasownikiem w drugiej osobie liczby mnogiej czasu teraźniejszego, aspektu niedokonanego, akcentująca momentalność pytania, wskazująca jego zasadniczy cel, którym jest pobudzenie uwagi uczniów, zainteresowanie problematyką oraz zmotywowanie do czynnego uczestnictwa w procesie komunikacji.

Właściwy tekst wykładu, mający językową strukturę opisu o wyraźnej ramie, rozpoczyna się sygnałem delimitacyjnym – wymienieniem nazwy układu krwionośnego, będącego hipertematem wypowiedzi. Kolejno następuje objaśnienie nazwy poprzez odwołanie się do struktury słotwórczej wyrazów: *układ krwionośny wskazuje nam na to, że ma on związek z krwią*, oraz podanie synonimicznego odpowiednika: *układ krążenia*. Wypowiedź ma ściśle określony, zhierarchizowany, układ. Na wstępie pojawia się hipertemat, który pociąga za sobą serię podtematów, ich elementów składowych i właściwości. Pozostają one w metonimicznym stosunku zawierania się w temacie głównym, tworzą rodzaj „metonimii łańcuchowej”. Każdy podtemat ma własne rozwinięcie predykatywne, nominalne i werbalne (H a m o n, 1983: 206 i następne). Opis układu krwionośnego obrazuje graf 2.

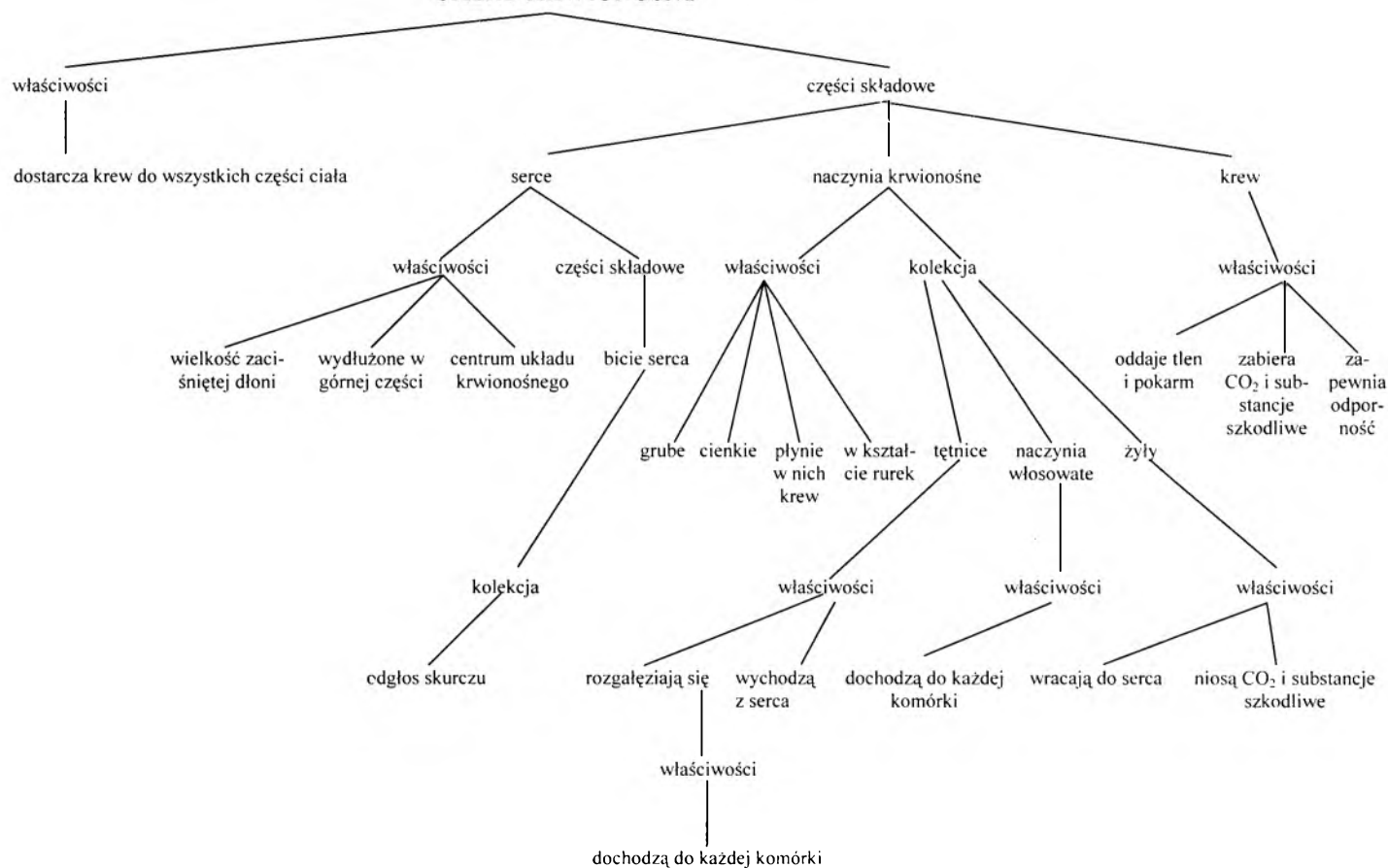
Akt informatywny o językowej strukturze opisu ma formę silnie zorganizowanej „siatki” semantycznej (H a m o n, 1983: 215), w której kolejno omawiane elementy tworzą całość układu krwionośnego. Analizowana deskrypcja jest szczegółowa. Opis części składowych odwołuje się zarówno do cech inherentnych elementów: składania się z części, ich własności, kształtu, jak i cech relacyjnych, np. elementy we wzajemnej relacji względem siebie (żyły, tętnice oraz naczynia włosowate).

Jako pierwsze z części składowych zostało przedstawione *serce*. Użycie na wstępie opisu konstrukcji porównawczej: *serce człowieka ma wielkość jego zaciśniętej dłoni*, określającej jego własności, jest charakterystyczne dla wypowiedzi w żywej mowie. Nauczyciel zwraca się do uczniów z konkretnym poleceniem (orzeczenie wyrażone czasownikiem w drugiej osobie liczby mnogiej trybu rozkazującego): *zaciśnijcie dłonie*, po to, by uczniowie mogli sami zobaczyć, jakiej wielkości jest ich serce. Podobnie przy okazji opisywania skurczu serca, nauczyciel prosi uczniów, żeby wyczuli dłońią jego bicie. Odwołanie się do emocji i własnych doświadczeń wzmacnia zapamiętywanie. Taki przebieg analizowanego aktu mowy o językowej strukturze opisu jest częsty dla procesu dydaktycznego i ukazuje jego uwikłanie sytuacyjno-pragmatyczne. W analizowanych tu tekstach nauczyciel korzysta także ze schematu układu krwionośnego i objaśnia go, wskazując jednocześnie omawiane elementy na rysunku. Metoda oglądowa wspiera metodę podającą¹⁰. Następnie nauczyciel opisuje pracę serca

¹⁰ Opis w procesie dydaktycznym – na co zwróciła uwagę B. W i t o s z (1997: 105) – różni się od innych opisów w tekstach mówionych. W tym przypadku odniesienie ostensywne – możliwość wskazania gestem – nie zakłóca właściwego przebiegu opisu, ale raczej go wspomaga; podobnie rzecz się ma w opisach przedmiotów, będących dowodami w sprawie w trakcie rozpraw sądowych.

Grań 2

UKŁAD KRWIONOŚNY



w trakcie skurczu, stosując enumerację wewnątrz elementu składowego, przedstawia, co dzieje się z krwią, która *zostaje podczas skurczu (...) wyciśnięta*. Dokładny przebieg gwarantuje użycie w opisie przysłówków, które hierarchizują wymienione elementy: *najpierw, potem*. Opis serca zamyka metafora: *serce jest pompą w całym transporcie krwi*. Metafora ta ma jeszcze raz podkreślić rolę tego narządu dla właściwego przebiegu pracy krwioobiegu. Znamioną cechą wypowiedzi mówionej jest liczba powtórzeń towarzysząca opisowi (m.in. wyrażona eksplicytnie czasownikiem *powtarzam*), która występuje po każdym opisanym elemencie składowym. Mają one swój wyraźny cel retoryczny – utrwalają wiadomości, porządkują je i uzupełniają pominięte wcześniej elementy.

Strukturę analizowanego aktu informatywnego o językowej strukturze opisu przerywa przytoczenie ciekawostki dotyczącej przepływu krwi i ilości skurczów. Wtrącenie informacji wykraczającej poza schemat opisu jest zabiegiem zamierzonym. W ten sposób nauczyciel poszerza wiedzę dotyczącą układu krwionośnego oraz wzmacnia zainteresowanie tematem. Powrót do właściwego opisu stanowi wskazanie relacji łączącej serce z naczyniami krwionośnymi.

Kolejny prezentowany podtemat charakteryzuje naczynia krwionośne, a w ich obrębie tętnice, żyły oraz naczynia włosowate, które oprócz „bycia częścią” naczyń krwionośnych realizują w omawianym opisie związek „bycia składnikiem” grupy tworzących kolekcję elementów, współistniejących i współtworzących zespół naczyń krwionośnych (Witosz, 1997: 99; Bartmiński, 1990: 161). Zamyka je powtórzenie wszystkich elementów wchodzących w obręb naczyń krwionośnych.

Ostatnim opisywanym elementem układu krwionośnego jest krew wraz z jej właściwościami: *odprowadza dwutlenek węgla, substancje szkodliwe, doprowadza tlen i pokarm, zwalcza zakażenia i choroby wirusowe*. Deskrypcję kończy uwaga metatekstowa nadawcy – nauczyciela, wyrażona w formie MY inkluzywnego, będąca sądem wartościującym. Nauczyciel wypowiada opinię swoją i słuchaczy (JA + WY): *wiemy już teraz dużo o układzie krwionośnym*, wzmacniając ją dodatkowo modulantem *no*, typowym dla języka mówionego (Ożóg, 1985) oraz użyciem przysłówków:

- *dużo* – nauczyliśmy się wielu ważnych i ciekawych informacji o układzie krwionośnym,
- *teraz + już* – wcześniej tego nie wiedzieliśmy, już wiemy.

W całym tekście można dostrzec elementy charakterystyczne dla mówionej odmiany języka:

- występowanie zaimków deiktycznych (pronominalizacje): *tego układu, tych elementów, to serce, o nich* będziemy mówić, *te komórki, tych komórek, tych dwóch*, które kierują uwagę uczniów na omawiany przez nadawcę-nauczyciela element oraz manifestują – na co zwróciła uwagę Wierzbicka (1969: 142–143) – ukryty w modusie *chcę* rozkaznik: *chcę, żebyście zwrócili uwagę na te elementy, na które ja zwracam uwagę* (Witosz, 1997: 106);

- liczne powtórzenia;
- konstrukcje składniowe rozpoczynające się modulantem *no*;
- konstrukcje eliptyczne: *Układ krwionośny składa się z trzech elementów: pierwszym elementem jest serce, drugim są naczynia krwionośne, którymi płynie krew, trzeci element to krew; Podczas skurczu serca zostaje wyciśnięta krew, która wypływa naczyniami krwionośnymi, najpierw grubymi, potem cienkimi, dochodzi do każdej komórki naszego ciała, itp.*;
- schematyczna składnia, tj. wysoka frekwencja zdań pojedynczych rozwiniętych oraz złożonych, bez wyraźnie zaakcentowanych wskaźników zespolenia, co momentami daje efekt potoku składniowego.

Omawiany akt informatywny o językowej strukturze opisu ma charakter dynamiczny. Przejawia się to w strukturze językowej: dużej liczbie czasowników czynnościowych, które oddają ruch obiegu krwi i reakcji zachodzących w układzie krwionośnym oraz włączenie działania pozajęzykowego uczniów (przekładu intersemiotycznego): *zaciśnijcie dłonie, proszę sobie dotknąć po lewej stronie*. Dodatkowo potęgują one dynamizm deskrypcji.

Kolejny przykład aktu informatywny o językowej strukturze opisu różni się od wcześniejszych przykładów typem strategii nadawczo-odbiorczych. Nadawca-nauczyciel, przedstawiając postać, pragnie oddziaływać na emocje odbiorców:

N.: *Bazyliszek był to niby kogut, niby wąż. Głowę miał kogucią z ogromnym, purpurowym grzebieniem (słuchając, możecie od razu szkicować, szkicować sobie tę postać) w kształcie korony. Szyję długą i cienką, węzową. Kadłub pękaty, nastroszony, czarnymi piórami pokryty i nogi kosmate, wysokie i zakończone łapami o ostrych, olbrzymich pazurach. Ale najstraszliwsze były oczy potwora: wylupiaсте, okrągłe, do sowych ślepiów podobne, czerwono-żółte.*

(Bytom, SP: język polski, 5)

Przytoczony tu akt informatywny o językowej strukturze opisu postaci stanowi wprowadzenie do analizy legendy o Bazyliisku. Pojawił się w części wstępnej lekcji i miał służyć zainteresowaniu uczniów tematyką zajęć, wpłynąć na ich motywację do pracy oraz rozbudzić ich wyobraźnię.

Wypowiedź rozpoczyna zdanie egzystencjalne *Bazyliszek był to niby kogut, niby wąż*, które zapowiada temat opisu. Wyraźnie zaznaczona została przez nadawcę – nauczyciela rama tekstowa opisu. Kolejne zdania orzekają o budowie i właściwościach przedstawianej postaci. Porządek opisu wyznacza relacja partytywności, gdyż poszczególne opisywane elementy są częściami denotatu *Bazyliszek*, o układzie przestrzennym góra–dół.

Układ od góry do dołu jest stereotypowy dla opisu postaci i sięga Cycerońskiej tradycji realizacji wzorca, który obejmował kolejno: włosy, czoło, brwi, przedział między brwiami, oczy, policzki, nos, zęby, brodę, następnie

tułów, w tym: szyję, kark, plecy, ramiona, ręce, piersi, talię, brzuch, a kończył się opisem nóg i stóp (Michałowska, 1970, za: Witosz, 1997: 92).

Akt informatywny o językowej strukturze opisu jest zbudowany ze zdań pojedynczych rozwiniętych oraz konstrukcji eliptycznych (Ampel, 1978; Boniecka, 1998), charakterystycznych dla żywej mowy. Pierwsze zdanie zawiera w sobie formułę porównawczą: *niby kogut, niby wąż*, która jest charakterystyczna dla opisów mówionych¹¹. Formuły porównawcze związane są ze specyfiką ludzkiego myślenia o świecie (Witosz, 1997: 111). Nauczyciel zdaje sobie sprawę z faktu, że poprzez wymienienie imienia opisywanego bohatera przywołuje postać, lecz dopiero porównanie przybliża uczniom jej wygląd. Konstrukcje porównawcze pojawiają się w kolejnych zdaniach tekstu: *grzebień w kształcie korony, oczy do sowich ślepiów podobne* mają zawsze tę samą funkcję, by jak najdokładniej oddać wygląd opisywanej postaci.

Strukturę organizującą analizowany opis stanowi wyliczenie. Kolejność elementów we wspomnianym układzie góra-dół, jest ściśle określona. Następujące po sobie części składowe, z wyraźnie określonymi właściwościami, tworzą obraz postaci. W dwóch przypadkach, przy opisie głowy i nóg, elementy zostały rozszerzone o części składowe: głowa z grzebieniem, głowa a w niej oczy oraz nogi – łapy – pazury. Relacje przebiegające w strukturze opisu obrazuje graf 3.

Dla struktury opisu charakterystyczne są: ograniczenie inwersji, która zakłóciłaby przebieg układu góra-dół, oraz narastanie napięcia w tekście. Licznie występujące w omawianym tekście przymiotniki¹², prócz charakteryzowania postaci, tworzą nastrój. Części składowe wraz z towarzyszącymi im przymiotnikami perceptywnymi (sensorycznymi), szczególnie przymiotnikami określającymi cechy postrzegane wzrokiem, takie jak:

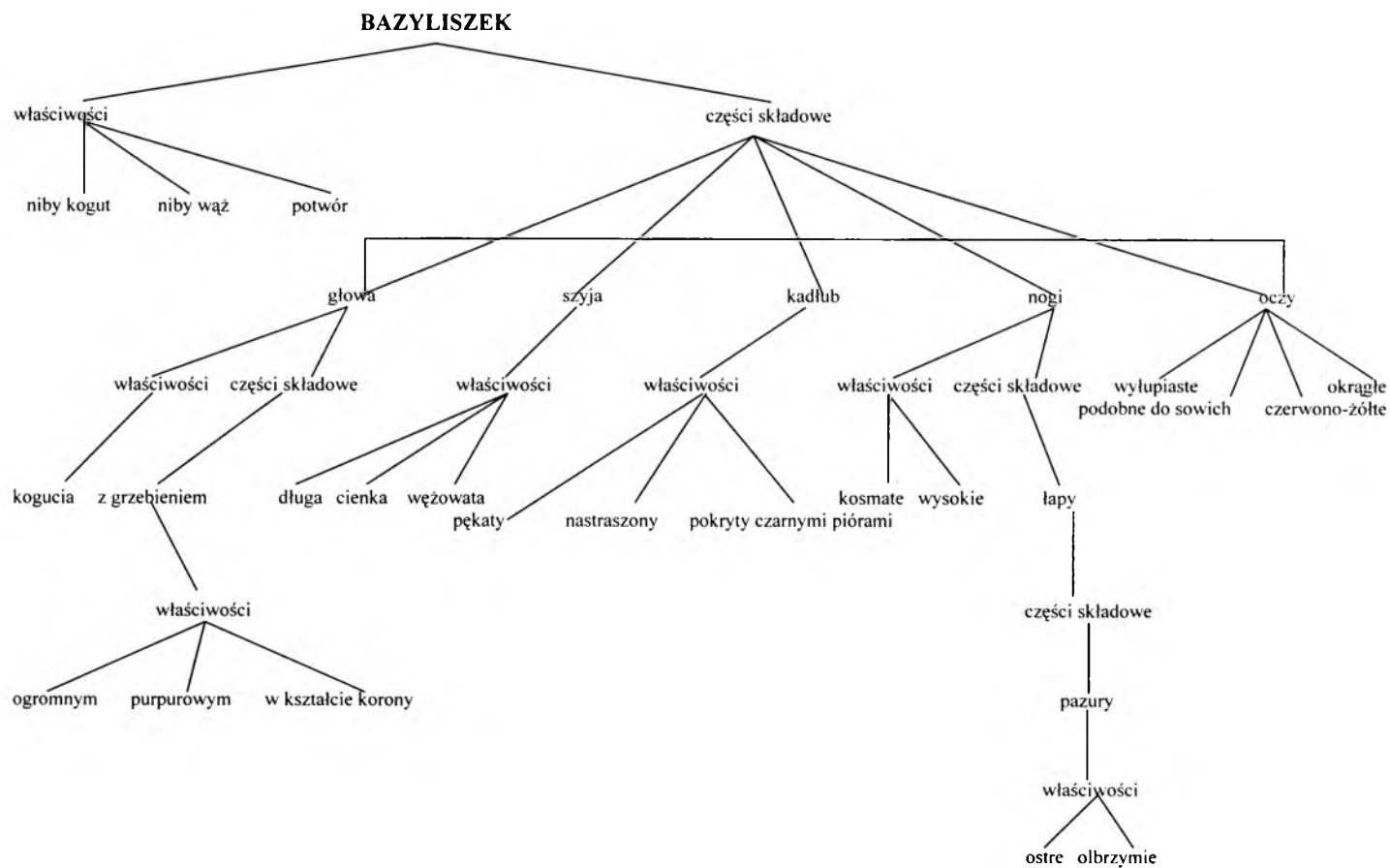
- barwy: *purpurowy grzebień, czarnymi pióry, czerwono-żółte oczy*;
- kształt: *głowa kogucia, w kształcie korony; szyja cienka, kadłub pękaty, nogi kosmate, ostre pazury*;
- wielkość: *ogromny grzebień, szyja długa, nastroszony* (dużych rozmiarów); *nogi wysokie, olbrzymie pazury*;

wnoszą w sobie oprócz elementów opisowych, składnik uczuciowy i wartościujący (Puzynina, 1992: 118). Przymiotniki te konotują określone obrazy, stąd apel nauczyciela: *śluchając, możecie od razu szkicować, szkicować sobie tę postać* oraz wywołują silne bodźce emocjonalne. Ich jakość i intensywność wzmacnia gradację napięcia i ciekawość uczniów, pobudza ich wyobraźnię i prowadzi do efektu hiperbolizacji – wyrażonej zdaniem przeciwnym: *ale najstraszliwsze były oczy potwora: wylupiate, okrągłe, do sowich ślepiów*

¹¹ E. Jędrzejko (1994) zauważa, że konstrukcje porównawcze, oprócz występowania w tekstach mówionych, pojawiają się w niektórych deskrypcjach literackich.

¹² M. Szupryczyńska (1980: 13) zwraca uwagę na powierzchniowe eksponenty semantycznej kategorii cechy, wśród których przeważają przymiotniki, ale mogą także pojawić się przysłówki, imiesłowy, liczebniki, zaimki oraz czasowniki.

Graf 3



podobne, czerwono-żółte. Wyliczanie kolejnych cech, połączone z narastaniem emocji odnoszące się do bodźców wzrokowych miało wyraźnie określony cel pragmatyczny – motywację uczniów do pracy i podtrzymywanie ich uwagi. Dopiero w ostatnim zdaniu Bazyliszek otrzymuje miano potwora. Uczniowie słuchając, zyskiwali coraz to więcej cennych informacji, ale bez wskazania, kim jest dana postać. Celem nadawcy-nauczyciela było więc tak poprowadzić opis postaci, by rozbudzić wyobraźnię uczniów i zachęcić ich do słuchania.

Istotnym elementem dla analizowanego aktu mowy o językowej strukturze opisu jest jego budowa. Tekst ten zakończony jest wyraźną klamrą delimitacyjną. Właściwy opis postaci (po zdaniu wprowadzającym) rozpoczyna się od głowy a kończy się na oczach, które są częścią składową głowy. Ma więc ów fakt wyraźną rolę uspoijniającą (Wysłouch, 1991).

Analizując trzy wybrane przykłady, starałam się wskazać charakterystyczne cechy aktu informatywnego o językowej strukturze opisu w wypowiedziach nauczycieli na lekcji, ich odrębność oraz typowość, zgodną z tekstami opisowymi. Struktura wypowiedzi zależy bowiem od tematu oraz przedmiotu nauczania, np. na lekcjach języka polskiego i historii zbliża się do charakterystyki. Jedną z podstawowych funkcji opisu jest kształcenie sprawności dokładnego informowania o cechach i właściwościach danego obiektu. Umiejętność ta stanowi podstawę codziennego komunikowania się. Kształt i forma analizowanych deskrypcji była uwarunkowana intencją nadawcy – nauczyciela, obowiązkiem przekazania przez niego koniecznych na danym etapie kształcenia wiadomości, także chęcią oddziaływania na emocje i uwagę oraz odwoływaniem się do doświadczeń i wiedzy o świecie uczniów.

5.1.2. Akty informatywne o językowej strukturze wyjaśnienia

Liczną grupą aktów informatywnych, które uznaję za odmianę aktów o językowej strukturze opisu z wyraźnie wbudowaną strukturą semantyczną wyjaśnienia, stanowią **akty informatywne o językowej strukturze wyjaśnienia**. Rama modalna eksplikacji brzmi (Wierzbicka, 1983: 132):

sądzę, że nie rozumiesz x

sądzę, że chciałbyś to rozumieć

mówię: ...

mówię to, bo chcę żebyś to rozumiał.

Dialogiczna struktura lekcji wraz z jej uwarunkowaniem sytuacyjno-pragmatycznym wskazuje na trzy typy aktów informatywnych o językowych strukturach wyjaśnienia:

- **akty informatywne o językowej strukturze eksplikacji wprowadzającej**, inicjujące proces dydaktyczny, będące zapowiedzią treści zamierzonych do realizacji na lekcji;

- **akty informatywne o językowej strukturze eksplikacji nawiązującej**, inicjowane wypowiedzią interlokutora (ucznia), kiedy to nauczyciel, sterujący właściwym przebiegiem komunikacji na lekcji, włącza się w wypowiedź, uzupełnia ją i doprecyzowuje;
- **akty informatywne o językowej strukturze eksplikacji, nie inicjowane bezpośrednio tekstem interlokutora (ucznia)**; nadawca – nauczyciel wyjaśnia omawiany w trakcie lekcji materiał.

Pierwszą analizowaną przeze mnie grupą są: **akty informatywne o językowej strukturze eksplikacji wprowadzającej**:

N.: *Dzisiejszą lekcję rozpoczniemy od krótkiego przedstawienia, a potem chciałabym, abyśmy zastanowili się nad przyjaźnią, jej sensem, rolą w naszym życiu.*

(Bytom, SP: język polski, 5)

Przytoczony przykład otwiera komunikację na lekcji. Zawarta w zdaniu złożonym współrzędnie formuła metatekstowa, określa tematykę i porządek przewidziany w ciągu trwania zajęć: *rozpoczniemy od przedstawienia, a potem abyśmy zastanowili się...* Poprzez typ orzeczenia (z inkluzywnym MY) nadawca – nauczyciel chce zmotywować uczniów i zachęcić ich do współpracy.

Kolejny przykład także jest zainicjowany wypowiedzią metatekstową, stanowiącą formułę charakterystyczną dla analizowanego typu eksplikacji, ściśle uwarunkowaną sytuacją i celem pragmatycznym:

N.: *Dzisiaj przypomnimy sobie część starych zabaw, jedną zabawę wam nową pokażę. Teraz tak – zanim zaczniemy pierwszą zabawę – wszyscy biegniecie dookoła (gwizdek). Zatrzymujemy się i przypominamy sobie, przypominamy sobie zabawę, w którą bawiliśmy się na podwórku. Na gwizdek – ustawiamy się wszyscy w szeregu, po kolei według wzrostu. I w tej kolejności stajemy. Na jeden gwizdek stajemy w szeregu, na dwa gwizdki ustawiamy się tutaj w rzędzie twarzą do drzwi.*

(Bytom, SP: wychowanie fizyczne, 4)

Na wstępie zostaje określony zakres zajęć: *przypomnimy sobie część starych zabaw, jedną zabawę nową wam pokażę*. Wszystkie orzeczenia w tekście są wyrażone w czasie teraźniejszym, w aspekcie dokonanym, w formie MY inkluzywnego, wyrażającego JA działaniowe – sterującego właściwym przebiegiem lekcji – nauczyciela. Aspekt orzeczeń świadczy o tym, iż większa część zabaw jest uczniom znana i wiedzą, jak je wykonywać. Zasadnicza część eksplikacji ma układ zhierarchizowany, o wyraźnie wyeksponowanej kolejności działań: – wyrażonej zaimkiem wskazującym na momentalność czynności: *teraz biegniecie*;

- czasownikami czynnościowymi: *zatrzymujemy się, przypominamy sobie*;
- wyrażeniem przyimkowym *na gwizdek*, określającym kiedy i w jakich okolicznościach uczniowie wykonują zadania.

Drugą grupę wyjaśnień stanowią akty informatywne o językowej strukturze **eksplikacji nawiązującej**. Według Janusza Lalewicza (1976: 65–66), podstawową relacją w takiej sytuacji jest relacja nawiązania, to znaczy: mówi się na ten sam temat, dodając coś nowego, a jednocześnie uwzględniając to, co we wcześniejszym akcie mowy zostało powiedziane:

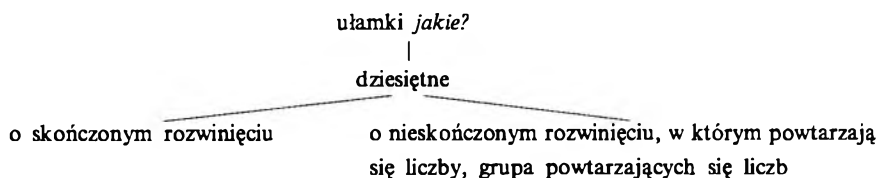
N.: *Zauważyliście, że są ułamki, które mają rozwinięcie dziesiętne skończone i są ułamki, które mają rozwinięcie dziesiętne nieskończone. Te rozwinięcia dziesiętne, w których bez końca powtarzają się liczby, tak jak w przypadku ułamka $5/6$, nazywamy rozwinięciami dziesiętnymi nieskończonymi. Gdy powtarza się pewna grupa liczb, nazywamy tę grupę liczb okresem. Takie nieskończone rozwinięcie dziesiętne nosi nazwę rozwinięcia okresowego, a najmniejszą powtarzającą się grupę cyfr nazywamy okresem. W zapisie rozwinięcie okresowe jest zaznaczone nawiasem.*

(Bytom, SP: matematyka, 6)

Tekst rozpoczyna formuła metatekstowa wyrażona czasownikiem czynnościowym w drugiej osobie liczby mnogiej trybu oznajmującego w aspekcie dokonanym. Wskazuje ona, iż odnosi się równocześnie do zakończonej operacji oraz inicjuje dalszy ciąg wyjaśniania specyfiki ułamków o rozwinięciach skończonych i nieskończonych. W wypowiedzi dominuje typowe dla komunikatów mówionych, w tym także wypowiedzi o językowej strukturze eksplikacyjnej, orzeczenie wyrażone w formie MY inkluzywnego, które włącza osobę nadawcy we wspólny z uczniami tok rozważań. Tekst wyjaśnienia opiera się na egzemplifikacji i odnosi się do konkretnego ułamka $\frac{5}{6}$. Na jego przykładzie nauczyciel przekazuje uczniom konieczną wiedzę teoretyczną. Objaśnianie wiadomości na przykładzie ułatwia im przyswojenie nowych informacji i jest dla uczniów bardziej przejrzyste. Wypowiedź ma spójną strukturę, którą gwarantuje powtarzanie się paralelnych względem siebie zdań o strukturze:

- zaimek względny *który* + orzeczenie: *które mają rozwinięcie, w których powtarzają się*;
- zaimek wskazujący + grupa podmiotu + orzeczenie: *te rozwinięcia dziesiętne (...) nazywamy, takie nieskończone rozwinięcia dziesiętne nazywamy*, oraz wystąpienie powtórzenia wewnątrz zdania warunkowego, wzmocnionego przez użycie zaimka wskazującego: *Gdy powtarza się pewna **grupa** liczb, to nazywamy **tę grupę** okresem*.

Omawiany tekst obrazuje następujący schemat:



Przykładem aktu informatywnego o językowej strukturze eksplikacji nawiązującej jest tekst inspirowany wypowiedzią poprzednika:

N.: *Z tego wierzchołka – to do którego boku, by to musiało iść?*

U.: *Do tego.*

N.: *Tak, do tego, ale to nie trafi pod kątem prostym. To co by trzeba zrobić. Przesuń ekierkę tak, by zetknęła się z wierzchołkiem. Przedłużamy ten bok. I teraz tutaj na niebiesko rysujemy wysokość. Przedłużamy przerywaną linią ten bok i dopiero potem pod kątem prostym. I to samo z trzecim bokiem.*

(Bytom, SP: matematyka, 6)

Nauczyciel nawiązuje do wypowiedzi ucznia, wyrażając aprobatę i wskazując problem konieczny do rozwiązania: *Tak, do tego, ale to nie trafi pod kątem prostym*. Motywuje go do działania przez zastosowanie pytania deliberatywnego i skierowanie do niego polecenia wyrażonego w trybie rozkazującym. Dalsza część tekstu to komunikat kierowany do całej klasy. Świadczą o tym formuły orzeczeń, wyrażonych czasownikami czynnościowymi w formie MY inkluzywnego, wbudowane w konstrukcje warunkowe. Objaśnienia słowne wspomagają praktyczną realizację zadania, czego potwierdzeniem jest wysoka frekwencja zaimków deiktycznych, wskazujących, o który dokładnie bok figury geometrycznej chodzi. Z kolei zdania warunkowe wraz z konstrukcjami rozpoczynającymi się od spójnika *i* zapewniają spójność tekstu.

Ostatni analizowany przykład omawianego typu aktu informatywnego o językowej strukturze eksplikacji, nawiązuje do narysowanej przez uczniów tabeli:

N.: *To jedna strona tabeli, a to druga strona tabeli. Bierzymy pióra do ręki. Można też pisać ołówkiem. Wszyscy pamiętamy treść baśni i teraz wspólnie będziemy wpisywać do odpowiednich rubryk postacie i wydarzenia oczywiste. Teraz przechodzimy do drugiej rubryki i wpisujemy sobie postacie fantastyczne. A teraz przejdziemy, tak jak poprzednio do drugiej części tabeli i będziemy wpisywać wydarzenia fantastyczne.*

(Siemianowice Śląskie, SP: język polski, 4)

Nadawca – nauczyciel wyjaśnia, w jaki sposób należy poprawnie wypełnić tabelę i jakiego przyboru użyć do jej wypisania: *bierzemy pióra do ręki, można też pisać ołówkiem*. Dzięki strukturom składniowym tworzącym wypowiedź, tj. zdaniom pojedynczym i zdaniom współrzędnie złożonym, dokładnie sprecyzowano działania, które uczniowie dopiero *będą wykonywać*. Formy orzeczeń zostały wyrażone w czasie przyszłym, w aspekcie niedokonanym. Ich realizacja jest wzmocniana przez przysłówki (towarzyszą im także spójniki), akcentujące momentalność oraz kolejność czynności: *i teraz, teraz, a teraz*. Forma MY inkluzywnego, charakterystyczna dla wszystkich typów tekstów analizowanych w obrębie aktów informatywnych, stanowi dominantę stylistyczną w analizowanej eksplikacji.

Akty informatywne o językowej strukturze eksplikacji nawiązującej przeważnie są inicjowane wypowiedziami uczniów, w których nauczyciel dostrzega braki bądź elementy świadczące o ich niewiedzy. Wówczas włącza się w komunikat i dokonuje koniecznej korekty lub uzupełnia wiadomości. Bardzo często poprzez wyjaśnienia nauczyciel nie tylko doprecyzowuje wypowiedź ucznia, lecz naprowadza go na właściwy tok myślenia.

Ostatnią grupę tekstów wyjaśniających stanowią **akty informatywne o językowej strukturze eksplikacji nienawiązującej**. Ich pojawienie łączy się z reguły z wprowadzaniem nowego materiału, np.:

N.: *Partia polityczna jest ogólną organizacją społeczną, której głównym celem jest zdobycie władzy w państwie lub utrzymanie jej po to, by mogła realizować swój program polityczny. Jest kilka typów systemów partyjnych, np.: jednopartyjny, inaczej monopartyjny, dwupartyjny i ostatni wielopartyjny.*

(Siemianowice Śląskie, gimnazjum: wiedza o społeczeństwie, 1)

Nauczyciel tłumaczy nowo poznany termin. Nie nawiązuje tu bezpośrednio do wypowiedzi ucznia, wprowadza jedynie informacje, które pozwolą zrozumieć pojęcie partii politycznej. Wyjaśnienie to przypomina swoją strukturą definicję naukową. Zawiera w sobie tylko konieczne i niezbędne wiadomości. Wypowiedź jest pozbawiona jakiegokolwiek zaangażowania emocjonalnego nadawcy. Tekst składa się z dwóch zdań, z których pierwsze stanowi zwięzłą charakterystykę partii politycznej, wyrażoną zdaniem złożonym podrzędnie rozwijającym. Drugie wypowiedzenie jest zdaniem pojedynczym rozwiniętym z wyszczególnionymi w szeregu przydawkami.

Innymi typowymi wykładnikami dla komunikatów mówionych, zawartych także w tekstach wyjaśniających, są zaimki wskazujące oraz przysłówki wyrażające momentalność czynności. Obrazuje to następujący przykład:

N.: *Teraz kolejna zabawa. Będzie polegała na tym, że jedna osoba trzyma ręce zgięte w łokciach – taak, druga osoba ma wyprostowane dłonie i próbuje klepnąć dłonie partnera. Jak mu się uda – to ma jeden punkt. Jak mu się nie uda – to się zamieniamy.*

(Bytom, SP: wychowanie fizyczne, 4)

Nadawca – nauczyciel w sposób zwięzły wyjaśnia uczniom, na czym polegać będzie ćwiczenie, jakie mają wykonać. Wypowiedź dzieli się na dwie części, z których pierwsza prezentuje etapy zabawy, z wyraźnym wskazaniem rodzajów działań za pomocą czasowników czynnościowych. Druga część, wyrażona konstrukcją warunkową *jak X, to Y*, precyzuje reguły obowiązujące w zadaniu. Przekaz słowny wspomaga prezentacja omawianego ćwiczenia przez prowadzącego zajęcia sygnałami pozawerbalnymi.

Na podstawie przytoczonych przykładów mogę stwierdzić, że akty informatywne wyjaśnienia nienawiązującego można podzielić na dwie grupy: te bezpośrednio związane z materiałem realizowanym na lekcji i te, które związane są z samym mówieniem o lekcji i jej organizacji.

5.1.3. Akty informatywne o językowej strukturze narracji

Kolejnym typem struktur tekstowych w obrębie aktów informatywnych są wypowiedzi narracyjne – opowiadania. Eksplikację semantyczną **aktu informatywnego o językowej strukturze narracji** można zdefiniować następująco: *chcę powiedzieć do was rzeczy o X; sądzę, że ja mogę powiedzieć dużo o X; sądzę, że akcja i emocje was zainteresują; sądzę, że chcielibyście wiedzieć, co ja chcę powiedzieć* (Żydek - Bednarczyk, 1999: 84).

Maria Renata Mayenowa (1979: 261) podkreśla – za W. Labovem i J. Waletzky – iż „z opowiadaniem mamy do czynienia wówczas, kiedy w wielozdaniowym tekście możemy wskazać następstwo czasowe wyrażone przez niezależne zdanie główne, tak że następstwo owych zdań głównych jest zgodne z następstwem czasowym tych sytuacji, zdarzeń w rzeczywistości, do których się one odnoszą. (...) Opowiadanie można by przedstawić jako szereg, w którym każde następne zawiera w stosunku do poprzedniego element *potem*” (Mayenowa, 1979: 261).

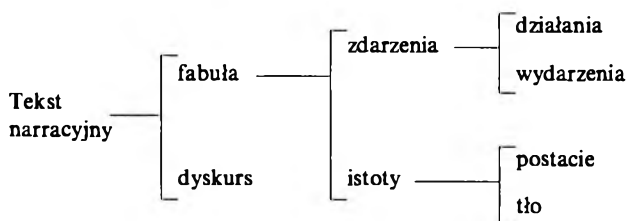
Z kolei Seymour Chatman (1984: 199–222) wskazuje, że w każdym opowiadaniu można wskazać dwa elementy:

1. Fabuła (ang. *story*, fr. *histoire*) – składa się z treści oraz istoty. Treść oznacza łańcuch zdarzeń (działania i wydarzenia), które w strukturze narracyjnej Labova i Waletzky'ego (1967) odpowiadałyby komplikacji, rozwiązaniu i zwieńczeniu akcji. Istota, czyli postacie i tło, tj. przedmioty i osoby biorące udział w tych wydarzeniach, pozostające pod ich wpływem lub stanowiące

ich tło. Według Labova i Waletzky'ego (1967) mogłyby to być wprowadzenie i orientacja. Fabuła oznacza to, co jest przekazywane – forma, treści.

2. Dyskurs – sposób wyrażania, środek, za pomocą którego zostaje przekazana treść, zespół zdań narracyjnych, czyli jak opowiadanie jest przekazywane – forma wyrażenia (Chatman, 1984: 199).

Badacz przedstawił teorię opowiadania w postaci schematu:



Propozycja Chatmana, nawiązująca do *Poetyki* Arystotelesa, nie jest jedyna. Także formalisci rosyjscy wprowadzili takie rozróżnienie, z tą różnicą, iż zastosowali tylko dwa terminy: materiał fabularny (ang. *fable*, ros. *Fabula*; Todorov, 1968: historia), tj. ogólna suma wszystkich wydarzeń, o których mówi się w opowiadaniu i fabuła (ang. *plot*, ros. *siużet*; Todorov, 1968: wypowiedź), tj. fabuła tak, jak rzeczywiście się ją opowiada, aby zdarzenia łączyły się ze sobą (Todorov, 1968: 293–325).

Zainteresowanie współczesnej tekstologii układami narracyjnymi zaowocowało wykryciem wspólnych reguł strukturalnych i potocznych (Labov, Waletzky, 1967; Todorov, 1968; Stempel, 1977, 1990; Gülich, 1984; Chatman, 1984; Dijk van, 1985; Doležel, 1985; Agosti, 1987; Labocha, 1990; Owczarek, 1991; Warchala 1991a, 1991b, 1993; Żydek-Bednarczuk, 1994). Impulsem do zainicjowania badań stał się problem przekładalności ludzkich doświadczeń i zachowań na język narracji oraz umiejętności ujmowania doświadczeń dnia codziennego w formie struktury narracyjnej (Warchala, 1993: 23–24).

Struktury narracyjne pojawiające się w komunikacji szkolnej są eklektyczne. Zawierają w sobie elementy narracji potocznej, którą definiuję za Jackiem Warchalą jako „wypowiedzi narracyjne wchodzące w skład dialogu, a zatem realizowane w sytuacjach naturalnych dla potocznego dialogu, określanych przez socjologię mianem interakcji typu *face-to-face*” (Warchala, 1993: 22).

Teksty narracyjne są częstymi językowymi strukturami w obrębie aktów informatywnych:

N.: *Posłuchajcie, jak to było naprawdę. Legenda głosi, że na przełomie III i IV wieku, tam, gdzie obecnie mieści się Turcja, dawno temu żyła sobie bardzo zamożna rodzina i w tej rodzinie urodził się malutki chłopczyk. Zaraz po urodzinach takie malutkie dziecko wstało i prze-*

szło na własnych nogach – wprowadzając w zdziwienie wszystkich domowników. Jego rodzice zmarli w epidemii, a chłopiec ten odziedziczył cały majątek, ale on nie chciał tego majątku. Wstąpił do klasztoru i pomagał biednym, chorym dzieciom. Znajdywały one różne prezenty. Wszystkie dobre uczynki kojarzono z Mikołajem.

(Bytom SP: język polski, 4)

Tekst rozpoczyna formuła metatekstowa: *posłuchajcie*, wyrażona w drugiej osobie liczby mnogiej trybu rozkazującego, dzięki której nauczyciel zachęca uczniów do wysłuchania opowiadania. Prowadzący lekcję występuje w roli narratora i przekazuje klasie prawdę dotyczącą historii Mikołaja. Nauczyciel, określając gatunek wypowiedzi: *legenda (głosi)*, wprowadza uczniów w temat opowiadania i wywołuje odpowiednią dla sytuacji atmosferę. Cechą gramatyczną tekstu jest forma czasu przeszłego, określająca dystans czasowy między momentem formułowania wypowiedzi a opowiadanymi zdarzeniami. Ważną rolę odgrywają nagromadzone czasowniki, które oznaczają czynności wykonywane przez występujące postacie oraz określają stany, w jakich się one znajdują. Czasowniki te dynamizują tekst. Historia rozpoczyna się od momentu przyjścia na świat Mikołaja: *urodził się malutki chłopczyk*. Głównym tematem opowiadania jest historia chłopca, w miarę postępowania opowieści otrzymujemy nowe informacje o jego życiu: *po urodzinach (...) wstało i przeszło, po śmierci rodziców chłopiec odziedziczył majątek, wstąpił do klasztoru, pomagał biednym*. W wypowiedzi zatem zostały wykorzystane zdania współrzędnie złożone w celu dopowiadania konkretnych faktów. Wprowadzony przez nauczyciela imiesłowowy równoważnik: *wprowadzając w zdziwienie...* rozwija informację, przekazuje ją zwięźle, ale zarazem czyni tekst oficjalnym. Opowiadanie jest spójne dzięki zastosowaniu zdań przyczynowo-skutkowych z właściwymi wskaźnikami nawiązania. Kompozycja opowiadania wymaga, by zdarzenia zostały przedstawione w układzie chronologicznym, stąd zastosowanie następstwa czasowego, określanego za pomocą takich zwrotów jak: *dawno temu, zaraz po*. Ważną rolę w wypowiedzi nauczyciela spełnia także słownictwo wartościujące – określenia odnoszą się do dziecięcego bohatera, np.: *malutki chłopczyk, malutkie dziecko, biedne, chore dzieci*, jedno – do efektów działania (*dobre uczynki*).

Przykład aktu informatywnego o językowej strukturze narracji opowiada o tym, że:

N.: *Dwaj bracia – Stefan i Zbigniew po powrocie z rycerskiej wyprawy złożyli ślubowanie, że nigdy się nie ożenią. Jednak w czasie sąsiedzkich odwiedzin poznali dwie śliczne panny, Hanke i Jadwigę. Miłość okazuje się silniejsza od kawalerskich ślubów. Dziewczęta mieszkają we dworze, który w okolicy od lat nosił miano straszego dworu. We dworze podobno straszy. Oto gdy bracia udali się na spoczynek a stary*

zegar z kurantem wydzwania północ, z portretów wiszących na ścianach schodzą duchy prababek. Strachy nie są jednak groźne. Okazuje się, że są to po prostu dwie siostry Hanna i Jadwiga przebrane za prababki. Panny odwzajemniają uczucia młodzieńców, a ich ojciec wyjaśnia przyszłym zięciom, skąd wzięła się legenda o strasznym dworze. Tę nazwę nadały jego rodzinnej wsi zazdrosne panny z sąsiednich majątków. Dla nich był on rzeczywiście strasznym dworem, ponieważ od lat słynął z dziewcząt tak pięknych, że wszyscy okoliczni młodzieńcy starali się o ich rękę.

(Bytom, SP: muzyka, 5)

Głównym tematem powyższego aktu informatywnego o językowej strukturze opowiadania jest historia miłości dwóch braci. W tekście zmienia się relacja czasowa, z czasu teraźniejszego na czas przeszły (*praesens historicum*). Ma to swój cel pragmatyczny – nauczyciel chce w ten sposób unaocznić uczniom opowiadaną historię oraz ułatwić jej odbiór (Wilkoń, 1988: 14). W obrębie tego opowiadania pojawia się wątek poboczny – historia nazwy dworu. Epizod buduje opowiadanie, ma za zadanie uatrakcyjnić odbiorcom treść, zdynamizować ją i ubarwić (Labocha, 1990). W płaszczyźnie treści można wydzielić elementy tworzące strukturę narracyjną (Labov, Waletzky, 1967):

1. *Abstract* (wprowadzenie): *Dwaj bracia – Stefan i Zbigniew po powrocie z rycerskiej wyprawy złożyli ślubowanie, że nigdy się nie ożenią.*

2. *Orientation* (orientacja, m.in. czasowo-przestrzenna): *Jednak w czasie sąsiedzkich odwiedzin poznali dwie śliczne panny, Hanke i Jadwigę. Miłość okazuje się silniejsza od kawalerskich ślubów; Dziewczęta mieszkają we dworze, który w okolicy od lat nosił miano strasznego dworu. We dworze podobno straszy.*

3. *Evaluation* (komplikacja): *stary zegar z kurantem wydzwania północ z portretów wiszących na ścianach schodzą duchy prababek.*

4. *Result* (rozwiązanie): *dwie siostry Hanna i Jadwiga przebrane za prababki. Panny odwzajemniają uczucia młodzieńców.*

5. *Coda* (zakończenie, zwieńczenie akcji): *ojciec wyjaśnia przyszłym zięciom, skąd wzięła się legenda o strasznym dworze.*

Wypowiedź nauczyciela zbudowana jest z różnego typu zdań: od zdań pojedynczych poprzez dwukrotnie złożone, aż do zdań wielokrotnie złożonych. Występują też dwa rodzaje zdań podrzędnych:

- dopełnieniowe, np.: *a ich ojciec wyjaśnia przyszłym zięciom, skąd wzięła się legenda o strasznym dworze;*
- przydawkowe, np.: *dziewczęta mieszkają we dworze, który w okolicy od lat nosił miano strasznego dworu.*

To opowiadanie, podobnie jak poprzednie, jest spójne. Zdania przyczynowo-skutkowe charakteryzują się występowaniem wskaźników nawiązania np.: *jednak w czasie, oto gdy, okazuje się*. Cechą wyróżniającą tekst jest także

stosowanie słownictwa o charakterze wartościującym: *śliczne panny, straszny dwór, stary zegar, zazdrosne panny*.

Zarówno akt informatywny o językowej strukturze narracji, jak i akt informatywny o językowej strukturze opisu mają na celu nie tylko przekazanie informacji, ale także pobudzenie wyobraźni uczniów oraz ich emocji:

N.: *Była to góra i tam znajdowała się szkoła gladiatorów i ci chłopcy uciekają na tę górę. Rzymianie okrążają ich tam, brakuje wody. Powstańcy schodzą w środku nocy, atakują od tyłu Rzymian, rozbijają ich. Później ruszają na północ. Podchodzą do Alp. I mają problem – część chce zostać w Italii, część chce wyjść z Italii. Dlatego też co robi Spartakus? Wracają dokąd? Na południe. W końcu 71 r. p.n.e. dochodzi do wielkiej bitwy, wojska Spartakusa zostają przez wodza rzymskiego Krasusa pokonane. Spartakus ginie.*

(Siemianowice Śląskie, SP: historia, 5)

Nauczyciel relacjonuje przebieg zdarzeń, a chcąc wyzwoić aktywność uczniów, zadaje im pytania. Nie oczekuje jednak od nich odpowiedzi. Są to więc pytania pozorne. Pragnie w ten sposób wzbudzić u słuchających zainteresowanie nowym tematem. Sama wypowiedź jest zbudowana inaczej niż ta w pierwszym przykładzie. Występują tu głównie zdania pojedyncze, sprawiające wrażenie zdań urwanych. Uwagę w tekście zwracają nagromadzone czasowniki, które mają na celu zdynamizowanie wypowiedzi. Spójność wypowiedzi jest osiągnięta dzięki zastosowaniu polisyndetonu w postaci powtarzającego się spójnika *i*.

W akcie informatywnym o językowej strukturze narracji można wydzielić (Labov, Waletzky, 1967):

1. *Abstract* (wprowadzenie, które występuje tu łącznie z orientacją czasowo-przestrzenną): *Była to góra i tam znajdowała się szkoła gladiatorów; chłopcy uciekają na tę górę. Rzymianie okrążają ich tam, brakuje wody. Powstańcy schodzą w środku nocy, atakują od tyłu Rzymian, rozbijają ich. Później ruszają na północ.*

2. *Evaluation* (komplikacja): *podchodzą do Alp i mają problem.*

3. *Result* (rozwiązanie): *dochodzi do wielkiej bitwy, wojska Spartakusa zostają przez wodza rzymskiego Krasusa pokonane.*

4. *Coda* (rozwiązanie): *Spartakus ginie.*

W zebranym materiale dominowały struktury narracyjne zawierające elementy narracji potocznej:

N.: *Tutaj mamy człowieka zdolnego. To było niby tak. Tylko z drugiej strony sprawa wyglądała w ten sposób, że wtedy gdy tych kilku*

niewolników się zebrało i poszło do swojego właściciela, a kończyło się to tak, że oni go tylko zabili, ale nic im z tego nie wyszło, to faktycznie mieliśmy do czynienia z buntem. W momencie, gdy ten bunt okazywał się zwycięski, gdy stało się coś więcej niż tylko wystąpienie kilkunastu ludzi, to było to powstanie. Mieliśmy ich tylko trzy. I to najsłynniejsze, to jest powstanie Spartakusa. To są lata 76–71 p.n.e. (...). Spartakus pochodził z Francji, to taka prowincja rzymska. Był nauczycielem w szkole gladiatorów, ale to jednocześnie oznacza, że sam był gladiatorem. Ich los był przesądzony. Zawsze ktoś trafiał na silniejszego i był pokonywany przez niego na arenie. Dochodzi więc do wybuchu tego powstania w 73 r. p.n.e. Powstańców bardzo szybko przybywa, jest ich coraz więcej. Opanowują oni poszczególne rejony, przyłącza się do nich kilka, kilkanaście, kilkadziesiąt tysięcy ludzi i ten nasz Spartakus ma problem.

(Siemianowice Śląskie, SP: historia, 5)

W historii Spartakusa są zaakcentowane wypowiedzenia jądrowe, które zawierają najważniejszą treść opowiadania: sprawa niewolników oraz postać Spartakusa i wypowiedzi, łączące poszczególne tematy. Tekst składa się ze zdań wielokrotnie złożonych i pojedynczych. Przy metodzie wykładu ważna jest także spójność tekstu. Nauczyciel przedstawia sytuację niewolników, następnie opowiada o buncie, który przerodził się w powstanie, i o Spartakusie, przywódcy najsłynniejszego zrywu niewolników.

Historia życia i twórczości Feliksa Mendelсона to następny analizowany przykład:

N.: *Słuchajcie, ja teraz będę wam przybliżała postać Feliksa Mendelсона. Tutaj pokażę wam jeszcze jak wyglądał (fotografie). Urodził się w 1809 r., zmarł w 1847. Był kompozytorem niemieckim, niemieckiego pochodzenie. Był synem bankiera, żył zawsze w dostatku. Widzicie tu już jest bardzo ważne stwierdzenie: syn bankiera, żył zawsze w dostatku. Mając 17 lat pisze uwerturę do komedii Shakespearo „Sen nocy letniej”, a już w dwudziestym roku życia wślawia się dyrygowaniem Bacha. Czyli możemy przypuszczać, że Bach był jego mistrzem, prawda? Komponował utwory fortepianowe. Najbardziej znana to „Pieśń bez słów”. Komponował również utwory kameralne i pieśni. Znany był również jako symfonik. Podróżował wiele od Włoch, aż po Szkocję – widzicie to jest to o czym mówiłam, że zawsze doświadczenie życiowe wpływało na twórczość danego kompozytora.*

(Bytom, gimnazjum: muzyka, 2)

Nauczyciel, opowiadając o życiu sławnego kompozytora, nie tylko przedstawia fakty, ale także wyjaśnia, a ponadto kontroluje wiadomości już przez uczniów posiadane. Odwołuje się przy tym do wcześniej podawanych informacji, stosuje MY inkluzywne, charakterystyczne dla wypowiedzi mówionych. Dodatkowo w trakcie opowiadania, zostały jeszcze wykorzystane w tej wypowiedzi środki upogławiające, takie jak fotografie, przedstawiające wizerunek kompozytora. Nauczyciel przedstawia najważniejsze fakty z życiorysu: *urodził się w 1809 r., zmarł w 1847; był kompozytorem niemieckim; był synem bankiera; żył zawsze w dostatku; mając 17 lat pisze uverturę do komedii Shakespeara „Sen nocy letniej”; w dwudziestym roku życia wstawia się dyrygowaniem Bacha; komponował utwory fortepianowe; był również symfonikiem; podróżował wiele od Włoch, aż po Szkocję.*

Wystąpienie różnych form czasu: czasu przeszłego (*był kompozytorem, był synem, był symfonikiem*) i czasu teraźniejszego (*pisze, wstawia się*) wskazuje na niekonsekwencję nauczyciela oraz schematyczność wypowiedzi.

5.1.4. Akty informatywne o językowej strukturze argumentacji

Kolejną grupą są **akty informatywne o językowej strukturze argumentacji**. Wszystkie analizowane w niniejszym rozdziale akty mają w sobie znamiona perswazji¹³, odwołują się do rozumu, woli i uczuć odbiorców. Pojawienie się ich na lekcji ma w zamierzeniu nauczyciela skłonić uczniów do akceptacji omawianych problemów, przekonań, idei.

Akty informatywne o językowej strukturze argumentacji swoim rodowodem sięgają klasycznej retoryki, w której termin „argumentacja” i „argument” odnosił się do wskazania aktywności myślowej, związanej z uzasadnieniem lub obaleniem tezy, zarzutu, cudzej myśli lub wypowiedzi, z uwzględnieniem możliwości poznawczych i zdolności asertywnych odbiorców (K o r o l k o, 1990: 84).

W komunikacji dydaktycznej obowiązują zasady zgodne z wyznacznikami sztuki retorycznej, gdyż nauczyciel i uczeń/uczniowie pragną nawiązać kontakt myślowy. Nadawca-nauczyciel nie mówi do siebie, mówi do odbiorców, liczy się z ich reakcją, działa więc zgodnie z technikami argumentacji retorycznej, które zmierzają do tego, by „wychodząc z przyjętych twierdzeń wzmocnić lub osłabić akceptację innych twierdzeń lub przekonań” (K o r o l k o, 1990: 84). Należy w tym miejscu podkreślić, iż argumentowanie jest pierwszym i zarazem

¹³ Etymologicznie perswazja (łac. *persnadere*) to namawianie, nakłanianie, przekonywanie, radzenie, zachęcanie, tłumaczenie. Jest trudną do opisanego syntezą intelektualnych, moralnych i emocjonalnych składników mowy skierowanej do rozumu, woli i uczuć adresata. W klasycznej łacinie przedrostek *per* oznaczał ‘przez’, ‘za pomocą’, ‘poprzez’, ‘całkowicie’, ‘do końca’, ‘bardzo’ (K o r o l k o, 1990: 28).

podstawowym celem perswazji, formalnie związanym z funkcją pouczającą, stąd pojawienie się go w grupie aktów informatywnych ma swój wyraźnie określony wymiar pragmatyczny.

Spośród różnorodnych form argumentowania retorycznego, rozwijających się w obrębie wypowiedzi, wyróżnia się: sylogizm, epicheremat, entymemat, dylemat, łańcusznik, indukcję, analogię oraz kolekcję argumentów (K o r o l k o, 1990: 86–89).

Analizowane akty informatywne o językowej strukturze argumentacji uwzględniały możliwości recepcyjne odbiorców – uczniów. Zastosowane w nich strategie argumentacyjne różnią się od klasycznych wzorców:

N.: *Wykorzystanie niewolników obejmowało wszystkie dziedziny życia społecznego, między innymi rolnictwo. I tutaj, tak jak wszędzie, ich sytuacja była zła. Pamiętajmy, że ówczesne rolnictwo miało prymitywny charakter. I te narzędzia były dosyć ciężkie. I warunki pracy były ciężkie. Pracowało się cały dzień, bez odpoczynku. Nie zwracano większej uwagi, w jaki sposób ci ludzie są odżywiani. Po prostu, jak któryś z nich nie potrafił już pracować, to zawsze można było kupić nowego. Nie było zainteresowania w tym kierunku, aby w jakiś sposób można było ulżyć ich doli. Praca w rolnictwie była ciężka, ponieważ szanse zmiany na lepsze nie było, a możliwość wyróżnienia się w tłumie była żadna.*

(Siemianowice Śląskie, SP: historia, 5)

Wypowiedź dotyczy zagadnienia niewolnictwa i problematyki z nim związanej. Na wstępie wyrażono pogląd o złej sytuacji niewolników, po której nastąpiło wyliczenie argumentów potwierdzających postawioną tezę:

- rolnictwo miało prymitywny charakter; narzędzia były ciężkie;
- warunki pracy były ciężkie; pracowało się cały dzień bez odpoczynku;
- nie zwracano większej uwagi, w jaki sposób ci ludzie są odżywiani; po prostu, jak któryś z nich nie potrafił już pracować, to zawsze można było kupić nowego; nie było zainteresowania tym, w jaki sposób można było ulżyć ich niedoli; praca w rolnictwie była ciężka, ponieważ szanse zmiany na lepsze nie było, a możliwość wyróżnienia w tłumie była żadna.

Pierwsze dwa argumenty są sylogizmami¹⁴. Ich schemat wnioskowania złożony jest z dwóch przesłanek. Pierwsza zawiera prawdę ogólną, druga ją uszczegóławia. Trzeci typ argumentu najbliższy jest indukcji. Składa się z większej liczby przesłanek, zakończonych wnioskiem, który powtarza tezę inicjującą wywód nauczyciela: *praca w rolnictwie była ciężka...* Tekst ma więc budowę kłamrową.

¹⁴ Analizy opieram na wiadomościach o strukturach argumentacyjnych zaczerpniętych z przywoływanej przy okazji tekstów argumentacyjnych pracy Mirosława K o r o l k i (1990: 86–89).

Występują w nim elementy charakterystyczne dla języka mówionego, które spajają cały tekst, między innymi dzięki zastosowaniu paralelizmu składniowego, który w ostatnim zdaniu został wypełniony nowymi elementami, powtarzaniem się spójnika *i* na początku zdań, konstrukcjami biernymi oraz eliptycznymi. W obrębie wypowiedzi pojawiła się także forma MY inkluzywnego *pamiętajmy*, charakterystyczna dla wypowiedzi wykładowej o funkcji instruującej, w tym przypadku odwołującej się także do wiedzy i doświadczeń uczniów.

Kolejny przykład już w pierwszym zdaniu odwołuje się eksplicytnie do rozumu, woli i uczuć odbiorców:

N.: *Swoim rozumem, swoją pomysłowością człowiek ma chronić zwierzęta. To jest bardzo ważne. Wy od dziecka znacie różne sposoby opiekowania się zwierzętami. Zawsze byliście przygotowywani, by zwierzętom nie robić krzywdy, żeby się nad nimi nie znęcać. Wiemy, że człowiek potrafi pokonać zwierzę. Wiemy, że nawet w cyrku potrafią ludzie nawet z najstraszniejszymi zwierzętami obcować, prawda i zmusić je do czegoś, żeby zrobiły to, co człowiek chce. Nie należy jednak zmuszać zwierząt, bo to może się skończyć źle. Zwierzę może zaatakować. Człowiek ma pamiętać, że ma chronić zwierzęta.*

(Siemianowice Śląskie, SP: język polski, 5)

Cała wypowiedź składa się z epicherematów, tj. sylogizmów rozbudowanych, w których do każdej przesłanki jest dołączone uzasadnienie. W analizowanym akcie informatywnym o językowej strukturze argumentacyjnym większość uzasadnień stanowią zdania dopełnieniowe, tylko raz pojawiło się zdanie okolicznikowe przyczyny. Forma przesłanek ma w zasadzie strukturę jednorodną i zamyka się w asercji *wiemy*, wyrażonej orzeczeniem w formie MY inkluzywnego, odwołującego się do wiedzy uczestników komunikacji. W tekście pojawiły się bezpośrednie zwroty skierowane do odbiorców-uczników, odnoszące się do ich doświadczeń życiowych: *wy od dziecka znacie, zawsze byliście przygotowani*. Analogicznie do poprzedniego tekstu argumentacyjnego, wypowiedź ma kompozycję klamrową, zamyka ją powtórzenie struktury składniowej ze zdania inicjującego komunikat.

Tekst argumentacyjny może także rozpoczynać formuła metatekstowa, wyraźnie akcentująca strategię nadawczo-odbiorczą:

N.: *Słuchajcie, ja mówię, dlaczego ciągle wracam do tego człowieka romantyzmu, bo on komponując muzykę, wkładał w nią swoją duszę. Tylko, że my słuchając muzyki poważnej nie zdajemy sobie sprawy i nie wiemy, czym kompozytorzy się kierowali, tworząc dany utwór. Dlatego nam dzisiaj trudno jest zrozumieć te utwory. Prawda?*

Słuchanie muzyki również należy do takiej dziedziny, której trzeba się nauczyć. Jeżeli muzyki się nie rozumie, to możemy tylko określić, czy mi się podoba. Podoba mi się lub nie, ale dlaczego? Czy będę sobie potrafiła odpowiedzieć na pytanie, dlaczego dany utwór mi się podoba, a dlaczego nie? Dlatego należy wiedzieć coś o epoce, z której pochodzi muzyka. Wtedy będziemy ją lepiej rozumieć.

(Bytom, gimnazjum: muzyka, 2)

Nadawca – nauczyciel sformułował komunikat z pozycji MY inkluzywnego, które posłużyło mu do nadania temu, co myśli i uważa, statusu sensu ogólnego, tożsamego wszystkim uczestnikom komunikacji. Tekst tworzą argumenty, które mają przekonać uczniów do słuchania muzyki poważnej. Różnią się one jednakże od argumentów, występujących we wcześniejszych dwóch tekstach układem i strukturą. Przyjmują one formę zarzutów stawianych samemu sobie, wyrażonych przez konstrukcje pytajne i zdania twierdzące, które uświadomić mają przyczyny małej popularności muzyki poważnej. Wypowiedź ma charakter dialogiczny, jest rozmową z samym sobą, rozrachunkiem nad własnym postępowaniem. Zdanie wyrażone konstrukcją warunkową uświadamia, iż nasza niewiedza (tj. nadawcy – nauczyciela i uczniów) wynika z nieznajomości muzyki poważnej. Nie lubimy, bo nie znamy. Tekst kończy wniosek, iż dopiero poznanie charakteru epoki, umożliwi zrozumienie muzyki.

Uwarunkowanie sytuacyjno-pragmatyczne decydowało o częstotliwości występowania w badanym materiale aktów informatywnych o językowej strukturze argumentacji. Wypowiedzi te pojawiały się zawsze, gdy chodziło o przyjęcie czy też wywołanie u uczniów akceptacji przedstawianych przekonań. Wszystkie wypowiedzi realizowały odmienne struktury argumentacyjne. Wynikało to z prezentowanych treści i ukazywało wielość oraz różnorodność tego typu tekstów w komunikacji dydaktycznej.

Podsumowując analizowany materiał ilustrujący akty informatywne, stwierdzam, że pod względem częstotliwości występowania w jednostce lekcyjnej ustępują one miejsca jedynie aktom dyrektywnym. Omawiane akty informatywne pojawiały się, w zależności od typu wypowiedzi, na początku lekcji bądź w jej części centralnej. Wiadomo jednak, iż tego rodzaju akty mowy występują także i w ogniwie końcowym lekcji, gdy nauczyciel objaśnia treść zadania domowego lub podsumowuje lekcję. Materiał badawczy nie dostarczył tego typu przykładów, warto jednakże w tym miejscu o nich wspomnieć. Pojawianie się wszystkich struktur tekstowych w komunikacji dydaktycznej uwarunkowane było sytuacyjnie i pragmatycznie, zawsze przy tym nauczyciele uwzględniali możliwości recepcyjne uczniów oraz ich kompetencje odbiorcze.

5.2. Akty dyrektywne

Kolejną grupą wypowiedzi nauczycielskich, występujących w komunikacji dydaktycznej, są akty dyrektywne. Nadawca, wypowiadając je, stara się sprawić, aby adresat wykonał to, co jest treścią komunikatu. W aktach dyrektywnych dominuje funkcja nakłaniająca (impresywna), której towarzyszy funkcja fatyczna.

Celem illokucyjnym dyrektywów jest zmuszenie odbiorcy do działania słownego lub pozawerbalnego w sposób odpowiadający zawartości zdaniowej dyrektywu. Kierunek odpowiedniości przebiega zawsze od świata do słowa, a psychologiczny warunek szczerości to zawsze pragnienie. Każdy dyrektyw wyraża pragnienie, aby odbiorca wykonał pożądane działanie (Searle, 1999: 234). Wspólną cechą analizowanych w rozdziale aktów mowy jest więc posiadanie znaczenia modalnego żądania (Labcza, 1985, 1986).

Przyjmując za Janiną Labcza (1985: 121), że żądanie, biorąc pod uwagę jego aspekt pragmatyczny, jest to: „działanie językowe polegające na sterowaniu czynnościami i zachowaniami odbiorców”. Do aktów dyrektywnych zaliczam pytania oraz grupę aktów wchodzących w obręb imperatywów, do których należą: rozkaz, zakaz, nakaz, żądanie, komenda, polecenie, propozycja, prośba, błaganie, namowa, zachęta, rada, rozporządzenie (Labcza, 1985: 121). W analizowanym materiale empirycznym wystąpiły: **pytania, rozkazy, zakazy, nakazy, polecenia, propozycje, rady**.

Akty dyrektywne nie mogą być prawdziwe bądź fałszywe, ale mogą być spełnione lub nie, wykonane lub niewykonane, można im być posłusznym lub się im sprzeciwić. W komunikacji dydaktycznej, w której dominuje nierównorządny układ ról, wypowiedzi tego typu stanowią przeważającą większość i mają w sobie kategoriyczny charakter. Każde działanie różniące się od zalecenia nadawcy – nauczyciela nie jest przez niego aprobowane i zakłóca właściwy przebieg komunikacji.

5.2.1. Pytania

Pytania wraz z rozkazami, zakazami, nakazami, poleceniami, prośbami, propozycjami i radami to narzędzia wywierania bezpośredniego wpływu na odbiorcę.

Lingwistyczne badania szkolnej komunikacji językowej wiele uwagi poświęcają strukturom pytajnym. Pytania zadawane uczniom na lekcji stanowią jeden z podstawowych elementów nauczania. Pojawiają się w różnych momentach procesu dydaktycznego, pobudzają do myślenia, nakłaniają do wyrażania wiedzy już posiadanej. Procedura polegająca na zadawaniu pytań umożliwia

kontrolowanie uczniów (Barnes, 1988), ukierunkowuje ich uwagę oraz zapewnia właściwy tok zajęć. Dzięki pytaniom praca przebiega w ustalonym porządku, pozwala nauczycielowi uniknąć niezaplanowanych odchyśleń. Nierzadko – zdaniem Barnes’a – młodzi nauczyciele uczą się utrzymać uwagę uczniów przez trzymanie ich pod ciągłym „obstrzałem” pytań, postępujących po sobie w małych odstępach czasu (Barnes, 1988: 225–228).

Searle określił pytania mianem dyrektywów (1987). Lalewicz w swojej typologii umieścił je w grupie wypowiedzi „DO kogoś” (Lalewicz, 1976: 67). Pytania są jedną z ważniejszych grup dyrektywów. Literatura dotycząca pytań jest bardzo obszerna. Problematyką zainteresowani byli logicy (Ziemiński, 1995; Kubiński, 1970; Koj, 1971, 1972; Marciszewski, 1974; Ajdukiewicz, 1985), językoznawcy (Wierzbicka, 1973; Świdziński, 1973; Searl, 1987; Bula, Nowacka, 1983; Wiertlewski, 1996; Bajński, 1981; Boniecka, 1981, 1985; Wąsik, 1979, 1981) oraz dydaktycy (Biłos, 1992; Koj, 1994; Mieszalski, 1975).

Kazimierz Ajdukiewicz w swojej pracy *Język i poznanie* podjął się scharakteryzowania wypowiedzi pytajnych. Wyróżnił w każdym zdaniu pytajnym część zdania w sensie logicznym, wchodzącą w obręb pytania partykułę, która często przyjmuje postać zaimka bądź przysłówka pytajnego wraz z bliższymi jego określeniami oraz znak zapytania. W swoich rozważaniach poszedł dalej. Podzielił wypowiedzi pytajne na pytania do rozstrzygnięcia i pytania do dopełnienia (Ajdukiewicz, 1975: 279–280).

Językoznawcy, w swoich analizach przekroczyli podział zaproponowany przez logików (Ziemiński, 1969; Kubiński, 1970; Koj, 1972; Ajdukiewicz, 1975). Podjęli się wskazania różnorodności formuł pytajnych, uznając je za jeden z najciekawszych aktów mowy¹⁵.

Słownik terminologii językoznawczej (Szulc, 1984: 476) zdaniem pytajnym określa takie zdanie, w którym mówiący szuka potwierdzenia, zaprzeczenia treści swego powiadomienia albo też uzupełnienia tej treści jakimś brakującym szczegółem. Według Marka Świdzińskiego (1973: 22) pytanie ma następujący schemat: *X chce, aby Y stwierdził, czy Z*. Z kolei formuła definiująca pytanie w ujęciu semantycznym brzmi: *chcę żebyś sobie wyobraził, że ja nie wiem tego, co ty wiesz, i że ty chcesz mi to powiedzieć, mówię to, bo chcę, żebyś mi to powiedział* (Wierzbicka, 1983: 129).

Akt mowy będący pytaniem ma zakodowany w sobie czasownik illokucyjny. Na powierzchni tekstu występuje on w formie partykuły pytajnej czy lub zaimków pytajnych, intonacji wznoszącej (kadencji). Według Barbary Bo-

¹⁵ J.R. Searle (1987: 93) uznał pytania za szczególny przypadek proszenia: „proszenia o informację”; R. Grzegorzczkova (1990: 145) sprowadza wartość semantyczną pytania do prośby nadawcy o wypowiedź odbiorcy; M. Świdziński (1973: 226) traktuje pytania jako rodzaj rozkazu; J. Pieter (1963) i S. Racinowski (1967) uznają, iż w pytaniach zawarte jest żądanie znalezienia odpowiedzi, tym samym zlikwidowanie stanu niewiedzy pytającego.

nieckiej (1978: 148) już pobieżna analiza tekstów wykazuje istnienie wypowiedzi oznajmujących, które zdradzają charakter pytajny w swej płaszczyźnie suprasegmentalnej. Trudność stanowi więc właściwe rozgraniczenie pytań od niepytań. W wyłowieniu zdań pytajnych pomaga parafraza uwzględniająca trzy podstawowe funkcje pytania:

1. Nadawca coś wie.
2. Nadawca czegoś nie wie.
3. Nadawca chce się czegoś dowiedzieć (Boniecka, 1976: 148).

Celem parafrazowania wypowiedzi jest odnalezienie miejsc niedokończonych, które mogą dotyczyć różnych części zdania (podmiotu, dopełnienia, przydawki, okolicznika), a także zaklasyfikowanie wypowiedzi według konstytuującej rodzaj partykuły pytajnej.

Mówiąc o pytaniach należy podkreślić istotność podejścia pragmatycznego. W swoich analizach uwzględniłam rozróżnienie na pytania właściwe oraz pytania pozorne (Boniecka, 1978; Zabielska, 1988; Grzegorzewska, 1990; Danielewiczowa, 1991; Boniecka, 2000). Za Marią Zabielską (1988) przyjęłam definicję pytań właściwych jako wypowiedzi, które wyrażają ze strony nadawcy chęć dowiedzenia się czegoś i których interogatywna modalność zapisana na poziomie illokucji, znajduje potwierdzenie w sile illokucyjnej wypowiedzi. W niniejszym rozdziale omawiam je jako pierwsze. Po nich analizuję pozostałe dyrektywy, w obrębie których pojawiły się pytania pozorne. Pytania pozorne wyrażają bowiem inne cele komunikacyjne niż pytania rzeczywiste. Ich interogatywna modalność, „wpisana na poziomie lokucji, nie znajduje potwierdzenia w sile illokucyjnej wypowiedzi” (Zabielska, 1988: 111). Pytania pozorne tylko formalnie przypominają pytania właściwe. W zasadzie są jednak innymi zachowaniami językowymi (Zabielska, 1988: 115–116), np.: groźbami: *Coś ci się nie podoba?*; rozkazami: *Wyjdiesz ty stąd?*; radami: *A może teraz to napiszemy?*; prośbami: *Czy mogłabyś zamknąć drzwi?*; upomnieniami: *Ty uważasz, że jesteś miły?*; propozycjami: *Może przeczytamy teraz polecenie?*; protestami: *Kto pozwolił wam wejść do klasy?*

Typy pytań służą oddziaływaniu na reakcję odbiorców. Zostały one określane przez M. Zabielską (1988: 114–116) mianem pytań apelatywnych¹⁶.

¹⁶ M. Zabielska (1988: 114–116) wyróżniła jeszcze:

- pytania fatyczne, których celem jest nawiązanie, skontrolowanie i podtrzymanie kontaktu; wystąpiły one przy okazji analizy aktów informatywnych (jako przykłady pytań deliberatywnych), aktów konwencjonalnych oraz mieszanych;
- pytania informujące, za pomocą których nadawca chce przekazywać odbiorcy pewną wiedzę, głównie w aktach informatywnych;
- pytania ekspresywne, wyrażające oceny, emocje i sądy nadawcy; dominują w aktach ekspresywnych, występują także przy okazji deklaratywów, w rozkazach.

Wśród pytań właściwych rozróżniłam – za B. Boniecką (1991, 1995) – następujące typy: pytania o rozstrzygnięcie (wśród nich dodatkowo: pytania upewnienia, pytania alternatywne); pytania o uzupełnienie; pytania otwarte.

W zależności od funkcji, jaką pytania pełnią w komunikacji dydaktycznej, analizuję w zebranych materiale empirycznym także licznie występujące pytania, charakterystyczne dla mówionej odmiany języka, a które Boniecka (1991, 1995, 2000) określiła mianem pytań o konstrukcjach ułomnych. Badaczka zalicza do nich pytania: upewnienia, pytania papuzie, nawigacyjne, implikujące, wartościujące, wywoławcze.

W pytaniach o rozstrzygnięcie niewiedza nadawcy dotyczy istnienia lub nieistnienia samej sytuacji nazwanej przez składnik propozycjonalny. Na pytanie o rozstrzygnięcie odpowiedź odbiorcy ma postać *tak* lub *nie*. Pytanie składa się z partykuły pytajnej *czy* i osnowy pytania. Pytania tego typu mogą być proste lub rozłączne.

N.: *Czy na płaszczyźnie mogą leżeć proste?*

U.: *Tak.*

(Bytom, SP: matematyka, 8)

N.: *Czy takie cechy, jak zajączek, posiadają również ludzie?*

U.: *Tak.*

(Siemianowice Śląskie, SP: język polski, 5)

Przytoczone przykłady przedstawiają pytania proste, które w odpowiedzi oczekują jedynie potwierdzenia lub zaprzeczenia. Pytania sformułowane przez nauczyciela nie wymagają od ucznia dłuższej wypowiedzi, ich treść propozycjonalna dotyczy konkretnej rzeczywistości i wymaga precyzyjnej, krótkiej odpowiedzi.

N.: *Czy potrafilibyście tak pięknie opisać jak Kochanowski świat, który wokół nas jest, który nas otacza?*

U.: *Nie.*

(Siemianowice Śląskie, SP: język polski, 8)

N.: *Czy pogoda jest zawsze?*

U.: *Zawsze.*

(Bytom, SP: przyroda, 4)

Pytania te są typem pytań rozłącznych, na które odpowiada się, powtarzając jeden z członów alternatywy. Cechą charakterystyczną obu typów pytań jest partykuła pytajna *czy*. Wśród nich wyróżniamy: pytania z niedookreślonymi przydawkami: *czy takie cechy...* oraz pytania z niedookreślonymi okolicznikami: *czy pogoda jest zawsze...*

Niezmiernie istotna dla omawianych typów pytań jest ich warstwa brzmieniowa, na którą składają się, m.in. intonacja i akcent. Intonacja nie tylko może być wykładnikiem opozycji różnych komunikatywnych wypowiedzi, ale również może wzmacniać pytaniotwórczą rolę szyku wyrazów. Zebrany materiał analityczny potwierdza, że nauczyciele częściej operują pytaniami zaimkowymi.

Drugi typ pytań, które licznie prezentowane były w badaniach, stanowią **pytania o uzupełnienie**. Składają się one z partykuły pytajnej innej niż *czy* i osnowy pytania. Pytania o uzupełnienie wyrażają niewiedzę nadawcy, co do pewnego fragmentu sytuacji, który zostaje wskazany przez zaimek pytajny (Boniecka, 1991). W przypadku komunikacji na lekcji nauczyciel oczywiście zna odpowiedź, pragnie jednakże uzyskać ją od ucznia. Można to ująć w eksplikację: *ja wiem, ale pytam, gdyż chcę sprawdzić, czy ty wiesz*. Odpowiedź polega na nazwaniu tego fragmentu lub sformułowaniu całego zdania, zawierającego nazwę nieznanego fragmentu sytuacji. Przedmiotem tych pytań są treści, które odbiorca umieszcza w miejscu wykładnika pytajności, czyli: *co?*, *jaki?*, *kiedy?*, *dlaczego?*, *kogo?*, *komu?*, *czego?*, *po co?* *ile?*. Wśród pytań uzupełniających wyróżnia się schematy z niedookreśloną pozycją: podmiotu, przydawki, orzecznika, dopełnienia, okolicznika (Boniecka, 1991, 1995).

N.: *Z czego słynął cesarz, o którym jest mowa w baśni?*

U.: *Że nie przemawiał się swoimi żołnierzami, tylko swoim ubraniem.*

(Bytom, SP: język polski, 4)

N.: *Co to jest trójkąt?*

U.: *Trójkąt jest to łamana zamknięta, składająca się z trzech odcinków.*

(Bytom, SP: matematyka, 8)

Tego typu pytania wymagają od ucznia znacznie szerszej wiedzy, mającej wypełnić puste miejsce w wypowiedzi nauczyciela. Odpowiedź ucznia ma polegać na nazwaniu konkretnego fragmentu lub sformułowaniu całego zdania. Specyfika tego typu pytań polega na wskazaniu przez nauczyciela konkretnego problemu, za pomocą określonego wykładnika modalności – jest on wówczas odpowiednio zaakcentowany. Pomaga to uczniom w odnalezieniu poprawnej odpowiedzi. Najczęściej nauczyciele budowali konstrukcję pytania z *jak?* lub *jakie*, np.:

N.: *Jak można nazwać proste?*

U.: *Małymi literkami albo za pomocą dwóch punktów.*

(Bytom, gimnazjum: matematyka, 1)

N.: *Jakie są rodzaje literackie?*

U.: *Epika, liryka i dramat.*

(Bytom, gimnazjum: język polski, 1)

N.: *Jak objawia się gniew Juranda?*

U.: *On wypowiedział swoją prywatną wojnę.*

(Katowice, gimnazjum: język polski, 1)

N.: *Jaki to jest kąt rozwarty? Ile ma stopni?*

U.: *Ma mniej niż sto osiemdziesiąt stopni.*

(Bytom, SP: matematyka, 6)

Niniejsze pytania, podobnie jak było w przypadku pytań o rozstrzygnięcie, wymagają konkretnej odpowiedzi, lecz nie może być to jedynie potwierdzenie lub zaprzeczenie. Pytajniki: *jak?*, *jakie?* zmuszają ucznia do sformułowania dłuższej wypowiedzi, uzasadnienia, w jaki sposób dany problem został rozwiązany, przedstawiony. Zaimkowe wyrazy pytajne identyfikują pozycje z niedookreśloną pozycją przydawki (*jaki?*, *jaka? ile?*) i okolicznika (*jak?*).

Silnie zmodyfikowane konstrukcje spośród wypowiedzi pytajnych nauczyciela, dla których konsytuacja tła i pozostałe elementy substratu informacyjnego są ważne, stanowią **pytania ułomne**. Spośród typów pytań ułomnych w analizowanym materiale pojawiły się wszystkie, z wyjątkiem pytań papuzich. Najwyższą frekwencję uzyskały **pytania wywoławcze**:

(1) U.: *Sprzątamy najpierw całe mieszkanie.*

N.: *A kto, mama?*

U.: *Mama, ja i mój brat.*

(Dąbrowa Górnicza, SP: język polski, 5)

(2) N.: *Jak zapisujemy słowo powrót?*

U.: *Ó.*

N.: *A na końcu?*

U.: *T, bo powroty.*

(Bytom, SP: język polski, 4)

(3) N.: *Martyna powiedziała, że kto?*

U.: *Cesarz.*

N.: *Dobrze, Kasia?*

U.: *Marszałek.*

N.: *A sztuczny słowik?*

U.: *Nie.*

(Bytom, SP: język polski, 4)

Przytoczony materiał wskazuje, iż konstrukcje te występują nagminnie w komunikacji lekcyjnej. Ich cechą charakterystyczną jest elipsa ściśle określonych składników wypowiedzenia (Ampel, 1978).

Liczną grupę reprezentują także **pytania nawigacyjne**:

(4) U.: *Mi się zdaje, że nie ma, że tak samo.*

N.: *Tak samo? Czy jest dużo gości na wsi, czy jest duża rodzina?*

U.: *No bo wujek Jarek jest soltysem i wszyscy do niego przynoszą koszyki.*

(Dąbrowa Górnicza, SP: język polski, 5)

Pytanie nawigacyjne w tym przypadku zostało rozwinięte przez pytanie o rozstrzygnięcie. Nauczyciel wyraźnie oponuje, pytając ponownie, chce uzyskać oczekiwaną przez siebie odpowiedź.

(5) U.: *Przecina na dwie półproste.*

N.: *Plaszczyznę?*

U.: *Na dwie płaszczyzny.*

N.: *Plaszczyznę na dwie płaszczyzny?*

U.: *Na półpłaszczyzny.*

Budowa składniowa pytania nauczyciela z przykładu piątego podkreśla dwa istotne dla prawidłowego rozwoju komunikacji elementy. Powtórzenie części wypowiedzi ucznia sugeruje, iż odpowiedź jest niepełna, z kolei drugi człon stanowi podwojone pytanie o rozstrzygnięcie.

(6) U₁.: *Nieskończenie wiele.*

N.: *Między B i C?* [pytanie wywoławcze]

U₂.: *Też tyle.*

N.: *Czyli?* [pytanie nawigacyjne]

U.: *Nieskończenie wiele.*

(Bytom, SP: matematyka, 6)

Kolejne przykłady ilustrują pytania implikujące dalszy ciąg tekstu.

(7) U.: *Ja jadę do cioci?*

N.: *A gdzie?*

U.: *Do dużego miasta, nie pamiętam jakiego.*

(Dąbrowa Górnicza, SP: język polski, 5)

(8) U.: *No wcześniej robi mama takie większe zakupy, kupuje jedzenie, różne farby, takie naklejki na pisaniki.*

N.: *A koszyczek?*

U.: *No, czasami ja, czasami mama, kto chce.*

(Dąbrowa Górnicza, SP: język polski, 5)

W wymienionych przykładach pytania nauczyciela inicjują dalszy rozwój wypowiedzi. Świadczy o tym m.in. struktura pytania, rozpoczynająca się od spójnika *a*. Uczeń ma z nich wyczytać to, co akurat interesuje nauczyciela, domyślić się, o co mu chodzi. Uwagę zwraca ich struktura – rozpoczynają się od wyrażenia *no i* (partykuły *no* oraz spójnika *i*) pełniącego funkcję nawiązującą do cząstkowej (niepełnej) – zdaniem odbiorcy – odpowiedzi ucznia.

(9) U.: *Był powstańcem.*

N.: *No i co?*

U.: *Yy, walczył.*

(Bytom, SP: historia, 4)

Pytania implikujące mogą także rozpoczynać się od partykuły modalnej oraz spójnika *no i*, typowej dla mówionej, potocznej odmiany języka. Mają one mobilizować ucznia do kontynuowania, rozwijania swojej wypowiedzi.

Pytania wartościujące:

(10) U.: *W mieście.*

N.: *Na pewno?*

U.: *Tak.*

(Dąbrowa Górnicza, SP: język polski, 5)

(11) U.: *Jest wdzięczny.*

N.: *Na pewno?*

U.: *Tak.*

(Bytom, SP: język polski, 8)

Przytoczone przykłady pytań wartościujących, analogicznie jak pytania implikujące dalszy ciąg tekstu, aktywizują ucznia oraz mobilizują go, z powodu zasygnalizowania przez nauczyciela wątpliwości co do prawdziwości sądu, do ponownego zastanowienia się nad treścią wypowiedzi i potwierdzenia lub zdystansowania się wobec opinii nauczyciela: *Na pewno?*

Pytania z niedosłyszenia:

(12) U.: *Mogę wstać i wyrzucić papierek?*

N.: *Co proszę?*

U.: *Mogę wstać i wyrzucić papierek?*

(Bytom, SP: fizyka, 6)

Analizowane pytania ułomne – reasumując – wystąpiły w formie elipsy z niedookreśloną pozycją podmiotu (przykłady 1 i 3), dopełnienia (5), przydawki (10) oraz okolicznika (2, 6, 7). Nierzadko pytania zmodyfikowane są tylko do zaimka rzeczowego *co* (lub zaimka rzeczowego *co* + *proszę*), partykuły wzmacniającej *no* bądź jej zestawienia z zaimkiem rzeczowym *co* (*No i co?*) oraz spójnika wraz z orzecznikiem (*A latem? A koszyk? I system?*), samego rzeczownika.

Przeanalizowane struktury pytań najczęściej pojawiały się w ogniwie centralnym lekcji i budowały tekst dialogowy, który rozwijał temat analizowany w trakcie trwania zajęć. Tego typu akty mowy pozwalają uczniom zdobyć

nowe informacje, a nauczycielowi sprawdzić stan wiedzy posiadanej przez uczniów.

Pytania otwarte – problemowe. Pytania dydaktyczne często przybierają formę **polecenia**. Według Jana Poplucza (1990: 3–7) polecenia w szkole są odmianą komunikatu dydaktycznego, a zarazem stanowią dyrektywę praktyczną, wyrażoną najczęściej pytaniem problemowym o strukturze otwartej. Polecenia towarzyszą także aktom informatywnym o strukturze językowej wyjaśnienia i tworzą z nimi złożone akty mowy, określane przeze mnie mianem splotów aktów mowy (por. rozdz. 5.5., s. 94–101).

Szczególnie ważną rolę w komunikacji na lekcji odgrywają polecenia – pytania problemowe, które wymagają zaangażowania i aktywności myślowej ucznia.

W klasyfikacji pytań przyjmują one formę pytań otwartych:

N.: *Powiedzcie mi teraz, czym zajmujecie się na kilka dni przed świętami*

(Dąbrowa Górnicza, SP: język polski, 5)

N.: *Co rozumiecie przez pojęcie kontrakt?*

(Siemianowice Śl., SP: godzina wychowawcza, 4)

Pytania te umożliwiają sformułowanie obszernej i różnorodnej wypowiedzi, wymagają odpowiedzi o charakterze opisowym lub referującym. Nadawca – nauczyciel, najczęściej poprzez charakterystyczną informację, podkreśla, na co uczeń powinien zwrócić uwagę. Zależność treściowa pytania i odpowiedzi uczniowskiej jest ze sobą luźno powiązana.

W badanym materiale bardzo często pojawiały się zwroty nauczyciela, które Bogusław Skowronek (1999) zalicza do **pytań o funkcji metadydaktycznej**. W grupie tej mieszczą się wypowiedzi, których głównym celem jest uzyskanie informacji dotyczących samego przebiegu lekcji oraz jej organizacji.

Pytania w ciągach o nawiązaniu pionowym. W wypowiedziach nauczycielskich na szczególną uwagę zasługują pytania ułomne (pytanie maksymalnie zredukowane), które wraz z pozostałymi strukturami pytańnymi pojawiły się w ciągach o nawiązaniu pionowym (Wojtczuk, 1996: 124; Boniecka, 2000):

1. N.: *Przykład państwa, gdzie był lub jest system jednopartyjny?*

2. U₁.: *Chiny. (1)*

3. N.: *Chińska Republika Ludowa. Jaka tam jest partia?*

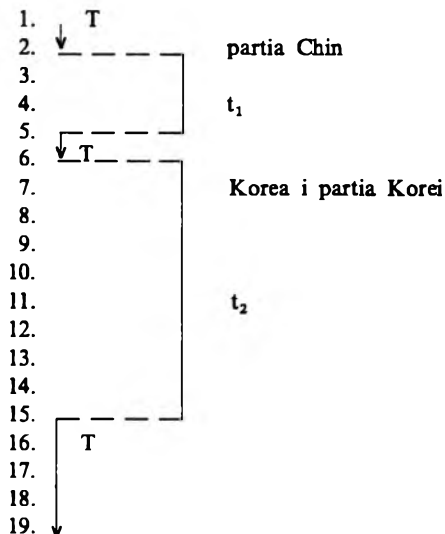
4. U₂.: *Komunistyczna.*

5. N.: *Komunistyczna Partia Chin. Dobra. Jeszcze jaki przykład? (1)*

6. U₂:: *Korea.* (1)
7. N.: *Koreańska Republika Demokratyczna. I tam jest jaka partia?*
8. U₃:: *Jedna.*
9. N.: *Jedna, to ja wiem. Ale jak ona się nazywa?*
10. U₃:: *Koreańska.*
11. N.: *Partia Pracy Korei. A Stany Zjednoczone? (1) Jakie tam są partie?*
12. U₄:: *Lewica i prawica.*
13. N.: *I system?*
14. U₅:: *Wielopartyjny.*
15. N.: *Co jeszcze? (1)*
16. U₅:: *Polska.* (1)
17. N.: *Dobra, Polska. Co dalej? (1)*
18. U₆:: *Niemcy.* (1)
19. N.: *I co jeszcze? (1)*
20. U₅:: *Holandia.* (1)

(Świętochłowice, Gimnazjum: WOS 1)

Łańcuchy replik



T – temat główny; t₁ – partia Chin; t₂ – partia Korei.

Zarówno nadawca, jak i odbiorca mają wiedzę na temat przedmiotu rozmowy. Wypowiedź w czasie teraźniejszym podkreśla bezpośredniość komunikacji. Tylko raz została zaakcentowana kategoria osoby (Rittel, 1984): *jedna, to ja wiem*. Występujący zaimek *to* (Jodłowski, 1973) odsyła do repliki poprzedzającej. Pełni funkcję anaforyczną i potwierdza zgodność

uczucia z wypowiedzią rozmówcy. Charakterystyczna struktura składniowa pytań wyrażonych w postaci elipsy maksymalnie kondensuje istotne treści.

Pytania z nawiązaniem pionowym (pytania kontynuujące) są usytuowane na linii pionowej tekstu dialogowego i pozostają względem siebie w relacji zależności typu: pytanie główne – pytanie pochodne. Ich symptomem leksykalnym jest najczęściej wyraz *jeszcze*, ale także *i co jeszcze* oraz wyrażenie *co dalej*. Pytanie kontynuujące jest w replice znacznie oddalone na linii pionowej tekstu dialogowego od pytania głównego, co stanowi cechę znamionną ciągów pytań z nawiązaniem pionowym. Pytania kontynuujące są częstym elementem komunikacji między nauczycielem a uczniem. Wynika to z mechanizmu porozumiewania się w żywej mowie; pytania pełnią funkcję spójnościową. Nauczyciel i uczeń odwołują się do substraktu informacyjnego, potrafią wymienić repliki dialogowe znacznie od siebie oddalone. Krystyna Wojtczuk (1996) zwraca uwagę, iż zbyt częste stosowanie pytań kontynuujących nie jest zaletą języka nauczyciela. Nauczyciel powinien formułować pytania tak, ażeby odpowiedź ucznia była pełna i nie wymagała pytań pochodnych kontynuujących (Wojtczuk, 1996: 125). Postulat ten, choć słuszny, nie jest możliwy do spełnienia, gdyż pozostaje w sprzeczności z zasadami komunikacji *face to face* (Banaś, 1980). W ciągach z nawiązaniem pionowym występują wypowiedzi o wszystkich możliwych strukturach pytajnych. Wśród nich najmocniej zredukowane są te, które przyjmują postać pojedynczych wyrazów, partykuły pytajnych i wzmacniających, a także spójników oraz spójników z rzeczownikami.

Pytania z nawiązaniem poziomym. Pytaniom z nawiązaniem pionowym w tekstach towarzyszą pytania z nawiązaniem poziomym (Wojtczuk, 1996: 126–128; Boniecka, 2000). Przykłady tych kompleksów pytań często występują w języku nauczyciela, tworząc niemalże swoisty tekst pytajny:

N.: *Kto chce powiedzieć jak spędzicie święta? Czas przed świętami, jak to się u was w domu odbywa? Cieszyć się?*

U.: *Cieszę się, gdy są święta. Można dostać prezenty.*

(Dąbrowa Górnicza, SP: język polski, 5)

N.: *Czy wy staracie się ofiarować przyjaciółom swój czas? Co wy staracie się ofiarować? Co szczególnego możemy ofiarować drugiej osobie? Każdy z nas jest inny. Każdy co innego może dać. Mamy taki symbol przyjaźni i miłości? Co może być symbolem?*

U.: *Serce.*

(Siemianowice Śląskie, SP: godzina wychowawcza, 4)

Nadmierne wydłużanie niesie chaos komunikacyjny, gromadzenie w ciągach pytań często łączy się z udzielaniem przez uczniów jednozdaniowych, a nawet jednowyrazowych odpowiedzi. Taka sytuacja nie sprzyja rozwijaniu sprawności językowej u uczniów.

5.2.2. Akty imperatywne

Do aktów dyrektywnych zalicza się także **imperatywy**. Ich podstawowym celem illokucyjnym jest chęć sprawienia przez nadawcę – za pomocą wypowiedzi – ażeby odbiorca spowodował stan rzeczy wskazany przez składnik propozycjonalny (Grzegorzycowa, 1990: 143). Celem imperatywów jest skłonienie adresata do wykonania danej czynności. W zebranych materiale badawczym wystąpiły: **rozkazy, zakazy, polecenia** (w tym **pozorne prośby**; Labocha, 1985, 1986; Awdiejew, 1987; Kominek, 1992; Masłowska, 1992; Marcjanik, 1997; Wojtczuk, 2001), **propozycje i rady**. Ich wspólną cechą jest modalność wyrażona w postaci: *mówię, że chcę, żebyś zrobił Z / nie zrobił Z*. Dokładne rozróżnienie pomiędzy poszczególnymi aktami imperatywnymi jest trudne. W sytuacji lekcyjnej, w której nauczyciel pełni funkcję nadrzędną, wszystkie wygłaszane przez niego komunikaty, łącznie z prośbami i poleceniami, zawierającymi czasownik performatywny *proszę* na powierzchni tekstu, uczeń odczytuje jako rozkazy (Awdiejew, 1987: 47–48; Komar, 1996: 144; Skowronek, 1999: 76; Wojtczuk, 2001).

Zdaniem J. Labochy (1985) rozkaz wraz z pozostałymi imperatywami można zdefiniować jako żądanie. Uwzględniając aspekt pragmatyczny, jest to wszelkie działanie, polegające na sterowaniu zachowaniem odbiorcy (Labocha, 1985: 121).

Za łącznym traktowaniem imperatywów jako żądań przemawia ich forma językowa, która we wszystkich wypowiedziach jest niemalże taka sama. Jedynie intonacja i sposób wymówienia (mimiki, gestów, itp.) różnicuje poszczególne akty na określone typy wypowiedzi (Labocha, 1985: 122), np.:

– polecenie:

N.: *Proszę zwrócić uwagę na pisownię tego wyrazu.*

(Siemianowice Śląskie, SP: język polski, 4)

– rozkaz:

N.: *Proszę, siądź Marzena.*

(Bytom, SP: język polski, 8)

Składnię żądania w języku polskim scharakteryzowała J. Labocha (1985). Badaczka wyróżniła dwie podstawowe grupy imperatywów: **żądania bezpośrednie i pośrednie**. Taki podział przyjmuję dla analizowanych przeze mnie imperatywów.

Żądania bezpośrednie. Aktem mowy najbardziej reprezentatywnym jest **rozkaz**. Jego eksplikacja semantyczna ma postać (Wierzbicka, 1973: 211):

Rozkazuję ci zrobić Z = Zakładając, że nie możesz nie zrobić tego, co ja chcę, żebyś zrobił, chcąc spowodować, żebyś zrobił Z, mówię: chcę żebyś zrobił Z.

Rozkaz to wszelka wypowiedź, będąca zaleceniem jakiegoś działania. Podobnie jak w pytaniach, również w rozkazach bardzo często są ukryte polecenia nauczyciela:

N.: *Siadaj na ławce!*

(Bytom, SP: wychowanie fizyczne, 4)

N.: *Pamiętaj o znakach!*

(Bytom, SP: matematyka, 6)

Formy orzeczenia występują w drugiej osobie liczby pojedynczej trybu rozkazującego. Komunikaty odnoszą się do konkretnego adresata – ucznia. Wypowiedzi ograniczone są do podania konkretnej, zwartej informacji: orzeczenie wraz z określeniem czynności, którą obligatoryjnie ma wykonać odbiorca.

Swoistą odmianą rozkazu jest zakaz, traktowany jako zanegowany rozkaz: nadawca chce, by odbiorca przerwał swe działanie lub by działania tego nie podejmował, np.:

N.: *Nie ruszaj tego!*

(Siemianowice Śląskie, gimnazjum: wiedza o społeczeństwie, 1)

N.: *Nie bawimy się teraz, uważamy!*

(Bytom, SP: przyroda, 4)

Powyższe przykłady realizują semantyczne cechy zakazów. Są one oparte na konstrukcji: partykuła przecząca *nie* + rozkaźnik. Rozkaźnik w drugim przykładzie oddaje wolę 1. osoby liczby mnogiej czasu teraźniejszego (Ożdziński, 1997: 130) i wyrażony w drugiej osobie liczby mnogiej czasownika. Ważna jest także wykrzyknikowa intonacja wypowiedzi. Nadawca – nauczyciel nie tylko zakazuje pewną czynność, ale informuje uczniów, jak mają się zachować. Komunikaty

mają wyraźnie wskazany czas ich realizacji *teraz*, podkreślający momentalność czynności. Często wypowiedzi kierowane są do konkretnego adresata i przyjmują formę **nakazu**:

N.: ***Przestaniesz wreszcie!***

(Bytom, gimnazjum: wychowanie fizyczne, 1)

Forma *przestań*, wyrażona czasownikiem czynnościowym w drugiej osobie liczby pojedynczej trybu rozkazującego. Zawiera tę samą strukturę, co konstrukcja z partykułą przeczącą *nie* i oznacza: *nie rób tak, jak dotychczas*. Wzmacnia ją aspekt dokonany czasownika, który gwarantuje fortunność wypowiedzi – uczeń wykona czynność pożądaną przez nadawcę – nauczyciela.

Kolejne przykłady stanowią **polecenia**. Analogicznie jak rozkazy i nakazy akty te sterują zachowaniem odbiorców – uczniów, dyscyplinują ich i organizują właściwy przebieg komunikacji na lekcji.

N.: ***Otwórzcie sobie podręczniki na stronie 62!***

(Bytom, SP: historia, 4)

N.: ***Posłuchajcie! Teraz zapiszecie sobie...***

(Bytom, SP: język polski, 4)

Polecenia zostały wyrażone przez różne tryby i rozszerzone o zaimek zwrotny *sobie*, który użyty z czasownikiem oznacza, że dana czynność jest całkowicie zależna od woli wykonującej ją osoby i sprawia jej przyjemność (Szymczak, red., 1981, T. 3: 209). Nauczyciel łagodzi w ten sposób kategoryczny charakter, jaki ma polecenie, stwarzając sugestię, że wypełnianie zadania sprawi uczniom przyjemność.

W zależności od woli nadawcy – nauczyciela polecenia kierowane są do konkretnego ucznia bądź do całej klasy – w zależności od tego wyraża je czasownik w pierwszej bądź drugiej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej trybu rozkazującego:

N.: ***Odczytaj dokładnie te słowa cesarza!***

(Siemianowice Śląskie, SP: język polski, 4)

N.: ***Skaczemy przez skrzynię – skacz!***

(Bytom, SP: wychowanie fizyczne, 4)

N.: ***Zsumujmy wobec tego tę postać!***

(Bytom, gimnazjum: język polski, 1)

N.: ***Chodź! Krzysiek!***

(Siemianowice Śląskie, SP: język polski, 4)

W tego typu żądaniach występuje bezokolicznik, jeżeli wypowiedź dotyczyła całej klasy, lub osobowa forma czasownika, wyrażona w drugiej osobie

liczby pojedynczej trybu rozkazującego, jeżeli nauczyciel zwraca się do pojedynczego adresata. Przedstawione przykłady wskazują na to, że do żądań bezpośrednich zalicza się głównie te wypowiedzenia, które mają strukturalne wykładniki znaczenia modalnego żądania, wyrażone między innymi za pomocą trybu rozkazującego. W analizowanym materiale najwięcej tego typu wypowiedzi wystąpiło na lekcjach wychowania fizycznego, co wynika z charakteru zajęć. Nauczyciel formułuje krótkie zwroty w formie rozkazującej, by w sposób zwięzły i jasny przekazać uczniom polecenia. Nienaturalne byłoby w takich przypadkach używanie przez prowadzącego zdań złożonych. Dodatkową rolę odgrywa także mimika, intonacja, barwa głosu i oczywiście gwizdek – nieodłączny atrybut nauczyciela wychowania fizycznego, którego użycie jednoznacznie łączy się z przekazaniem pewnej informacji.

Kolejną grupę żądań bezpośrednich stanowią **polecenia**, które zawierają modulanty leksykalne, takie jak: *proszę* (pozorne prośby), *natychmiast*, *koniecznie*.

Najczęściej stosowanym na lekcji modulantem jest *proszę*, który może występować w połączeniu z bezokolicznikiem, np.:

N.: ***Proszę*** otworzyć zeszyty!

(Bytom, SP: matematyka, 6)

N.: ***Proszę*** się kierować opisem.

(Bytom, SP: język polski, 5)

N.: ***Koniecznie po lekcji proszę*** iść do biblioteki i sprawdzić, czy w hasłach znajdziecie Bazyliszka.

(Bytom, SP: język polski, 5)

Modulant *proszę* może także łączyć się z orzeczeniem występującym w formie drugiej osoby liczby mnogiej trybu rozkazującego:

N.: *Proszę, abyście teraz jeszcze samodzielnie przeczytali i starali się zrozumieć, jakie cechy posiadały zwierzęta.*

(Bytom, SP: język polski, 5)

Dwa ostatnie przykłady zostały wyrażone w formie zdań współrzędnie złożonych, gdyż polecenie składało się z więcej niż z jednej czynności. W obydwu wypadkach nauczyciel podkreślił moment, kiedy mają być one spełnione: *teraz, po lekcji*. Dodatkowo jeszcze w ostatniej wypowiedzi uczniowie zostali poinformowani o sposobie pracy – *samodzielnie*.

Kolejną grupą, łączącą się z modulantem *proszę*, stanowią rozkazniki wyrażone w formie MY inkluzywnego:

N.: ***Proszę*** otwieramy na str. 112!

(Bytom, SP: język polski, 4)

N.: ***Proszę*** zapiszemy sobie na tablicy!

(Bytom, gimnazjum: fizyka, 1)

W badanym materiale wystąpił tylko jeden przykład połączenia *proszę* z trzecią osobą liczby pojedynczej:

N.: *Proszę niech każdy sobie teraz przygotowuje, wypowie argumenty.*

(zajęcia pozalekcyjne, 8)

Tego typu wypowiedź jest zwrotem skierowanym do każdego ucznia z osobna, o czym świadczy zastosowanie zaimka *sobie*. Nauczyciel żąda, by uczniowie pracowali indywidualnie, samodzielnie i bez niczyjej pomocy sprostali zadaniu. Forma *proszę*, tak często przez nauczycieli używana, należy do podstawowych zwrotów grzecznościowych (formuły z *prosić* są nieodzowne dla prawidłowego przebiegu komunikacji językowej). *Proszę* stanowi pierwszorzędny nośnik grzeczności w aktach konwencyjnych¹⁷. Forma ta jako typowy modulant grzecznościowy łagodzi moc pragmatyczną rozkazu. Modulant ten niejako neutralizuje kategoryczność wypowiedzi bezokolicznikowych. Nauczyciel pragnie w ten sposób zmniejszyć dystans istniejący między nim a uczniami. Faktem jest, że uczniowie muszą spełnić ową prośbę nauczyciela, bez względu na to, w jaki sposób zostanie ona wyrażona.

W zebranych materiale wystąpiły także polecenia wyrażone nacechowanymi ekspresywnie komponentami sterowania uczuciami odbiorców – uczniów, np.:

N.: *Nie jęczeć, nie stękać.*

(Siemianowice Śląskie, gimnazjum: wiedza o społeczeństwie, 1)

Przytoczone leksemy zapożyczył nauczyciel z socjolektu uczniowskiego oraz języka potocznego, w którym wyrazy te funkcjonują w sposób naturalny, są mu bowiem przynależne: *jęczeć, stękać* – narzekać. Wykorzystanie ich jednakże w komunikacji szkolnej podkreśla ich ekspresywne nacechowanie.

W poleceniach wystąpiły kolokwialne frazeologizmy oparte na metaforach (Puzynina, 1992: 124):

N.: *Łapy w górę, kto chce mówić.*

(Katowice, gimnazjum: język polski, 1)

N.: *Panie..., myśl pan, to nie boli.*

(Siemianowice Śląskie, SP: historia, 8)

Formy deminutywne towarzyszące poleceniom stanowią charakterystyczną manierę wypowiedzi nauczycielskich:

N.: *Słuchajcie, zróbcie sobie **tabeleczkę** z takich trzech **krateczek**.*

(Bytom, SP: język polski, 8)

¹⁷ O funkcji grzecznościowej *proszę* pisali m.in.: A. Kominek (1992) oraz E. Masłowska (1992).

N.: *Biegamy na paluszkach, podnoście piętki.*

(Bytom, SP: kultura fizyczna, 4)

Stosowanie przez nauczycieli zdrobnień jest zjawiskiem typowym w młodszych klasach szkoły podstawowej, choć zdarzają się i w klasach starszych. Nauczyciele chcą w ten sposób nastawić pozytywnie do siebie uczniów i wpłynąć na właściwy przebieg interakcji (por. Synowiec, 1997, 1999; Boniecka, 1997/1998).

Żądania pośrednie. Nauczyciel czasami nie wyraża swego żądania wprost. W grupie tej znajdują się wypowiedzenia pytające i oznajmujące, które – w ramach określonej sytuacji komunikacyjnej i kontekstu (tu: klasa szkolna) – pełnią funkcję poleceń. Często zdarza się tak, że o wiele bardziej skuteczne są łagodne żądania, niewyrażone wprost, niż kategoryczne rozkazy:

N.: *To jest łatwe pytanie, więc wszyscy!*

(Siemianowice Śląskie, SP: język polski, 4)

Prowadzący lekcję, chcąc zmobilizować wszystkich do aktywnego udziału, zaznacza, używając wyrażenia *łatwe pytanie*, że zadane przez niego pytanie nie należy do trudnych i w związku z tym uczniowie powinni sprostać zadaniu. Nauczyciel zwraca się do całej klasy, licząc na szybką i poprawną reakcję z ich strony.

Bardzo często żądania pośrednie niosą w sobie duży ładunek emocjonalny, np.:

N.: *No, piszcie szybciułko, starannie i ładnie.*

(Bytom, SP: język polski, 4)

Żądanie ma na celu ponaglić uczniów do pisania. Otwiera je modulant afektujący *no*, będący cechą typową dla komunikatów mówionych. Dynamizuje on treść wypowiedzenia. Nauczyciel chce, by uczniowie wykonali zadanie *szybciułko*. Kategoryczność rozkazu łagodzi więc użycie w wypowiedzeniu formuły deminutywnej przysłowka. Dodatkowo nadawca – nauczyciel wyraża życzenie co do kształtu i strony estetycznej pisma (*starannie, ładnie*). Adresatem wypowiedzi jest cały zespół klasowy, o czym świadczy forma orzeczenia, wyrażonego w drugiej osobie liczby mnogiej.

Wystąpiły także wypowiedzi rozpoczynające się od wyrażenia *no niech*, np.:

N.: *No niech ktoś wreszcie przeczyta głośno to zadanie!*

(Bytom, SP: matematyka, 8)

Wypowiedzenie tego typu wznaga kategoryczność żądania i świadczy o wzburzeniu emocjonalnym nadawcy – nauczyciela. O jego zniecierpliwieniu świadczy też intonacja wznosząca wypowiedzi. Komunikat kierowany jest do wszystkich uczestników z wyraźnym apelem, by jeden z nich, niewskazany wprost (*ktoś*), przeczytał zadanie głośno. Charakterystyczną cechą takich struktur składniowych jest forma orzeczenia, wyrażona w trzeciej osobie trybu rozkazującego¹⁸.

Efekt emocjonalności w żądaniu daje również struktura *ale* + orzeczenie imienne:

N.: *Ale mam już tego dość!*

(Bytom, SP: fizyka, 6)

N.: *Ale za głośno jest! (żądanie, by się uciszyli)*

(Bytom, SP: historia, 4)

Podobnie jak w strukturach składniowych z modulantem *no*, tak i tutaj nauczyciel nie wyraża swojego żądania wprost. Podkreśla, z intonacją wznoszącą, że warunki, które panują w klasie, nie pozwalają mu na prowadzenie zajęć. Rozpoczynanie zdania od partykuły wzmocniającej *ale*, oprócz cechy typowej dla komunikatów mówionych, ma swój wyraźnie określony wymiar pragmatyczny – wyraża dezaprobatę nadawcy, wzmocnioną następującymi po niej elementami wypowiedzenia.

Żądania pośrednie są uzależnione od warunków sytuacyjno-pragmatycznych. Mają one za zadanie zarówno przygotować odpowiednią atmosferę do zajęć, jak i zdyscyplinować do pracy. Akty mowy tego typu to najczęściej wypowiedzi zwarte, które w szybki sposób docierają do adresata. W większości przykładów akty imperatywne realizowały konstrukcje rozkazujące.

Do aktów sterujących, które występują w badanym materiale, należą także **propozycje**. Propozycja wyraża zachętę do wspólnego działania nadawcy i odbiorcy. Pozostawia przy tym dowolność postępowania dla wykonawcy czynności (Skowronek, 1999: 78). Proponowanie – jak pisze Zbigniew Nęcki (1992: 79) – to najczęstsza forma komunikowania się w układach partnerskich, przyjacielskich. Komunikacja dydaktyczna warunku tego spełniać nie może, gdyż w jej specyfikę wpisany jest nierównorzędny układ relacji nadawczo-odbiorczych. Dlatego też *propozycje* nauczyciela, uczniowie odbierają jako coś, na co muszą się zgodzić i do czego muszą się zastosować. W zebranym przeze mnie materiale wystąpił tylko jeden przykład propozycji. Potwierdza to niesymetryczność relacji między uczestnikami aktu mowy:

¹⁸ J. L a b o c h a (1985: 136–138) zwraca uwagę na inny wykładnik, jaki wnosi pojawienie się w zdaniu modulantu *życzącego niech*, uznającego wystąpienie w obrębie zdania jako czynnika osłabiającego żądanie. Podkreśla także rolę kontekstu w odczytywaniu intencji tego typu wypowiedzi.

N.: *Właśnie chciałem się z Wami co do teatru umówić. Ja bym te zajęcia dzisiaj przeniósł.*

(Bytom, gimnazjum: język polski, 1)

Wypowiedź składa się z dwóch zdań. W pierwszym nauczyciel wyraża chęć wykazania czegoś. Propozycja ma jednakże wymiar pośredni, gdyż nadawca – nauczyciel zaraz w kolejnym zdaniu precyzuje dokładnie, pod jakim warunkiem miałyby to nastąpić: *ja bym te zajęcia dzisiaj przelożył*. Komunikat jest więc pośrednim żądaniem, któremu można by nadać miano propozycji dydaktycznej, równoważnej z wolą i oczekiwaniami nadawcy.

Wypowiedzią wnoszącą składnik propozycyjny jest także rada. Jej eksplikacja semantyczna brzmi: *chcę, żebyś to zrobił, bo wiem, że będzie to dla ciebie dobre*.

Rada jest więc rodzajem wskazówki co do wyboru optymalnego działania dla odbiorcy i podobnie, jak w przypadku propozycji, pozostawia mu wolny wybór w tym względzie. Osoba radząca przyjmuje pozycję „znawcy” o wyższych kompetencjach merytorycznych niż osoba, której się rady udziela (Skowronek, 1999: 79–80). W sytuacji szkolnej rada ulega pewnym ograniczeniom, ponieważ uczniowie wszelkie wypowiedzi tego typu odbierają jako łagodne rozkazy, nawet jeśli wypowiedzi te nie mają konkretnych wykładników rozkazu:

N.: *Także dobrze, żebyście mieli kolory jakieś i dobrali do tego.*

(Dąbrowa Górnicza, SP: język polski, 5)

N.: *Patrzenie może tam, a będzie wam łatwiej.*

(Bytom, SP: fizyka, 6)

W przytoczonych przykładach rada nauczyciela ma na celu przede wszystkim ułatwienie uczniowi wykonania danego ćwiczenia. W pierwszym przykładzie orzeczenie występuje w formie drugiej osoby liczby mnogiej trybu przypuszczającego – nauczyciel daje uczniom możliwość wyboru skorzystania z jego rady. W drugim przykładzie rozkaznik został wyrażony w drugiej osobie liczby pojedynczej – jest to forma rozkazująca, która także ma za zadanie pomóc uczniowi w wykonaniu ćwiczenia.

Akty dyrektywne są najmocniej eksponowanymi i najczęściej występującymi typami wypowiedzi w komunikacji dydaktycznej. Ich siła illokucyjna powoduje, że odbiorca zachowuje się w sposób odpowiadający zawartości zdaniowej dyrektywu. Wszystkie dyrektywy wyrażają pragnienie, aby odbiorca, w tym wypadku uczeń, wykonał pożądane działanie. W sytuacji dydaktycznej uczeń jest zobligowany do wypełniania żądań nadawcy – nauczyciela. Nauczyciel bowiem odpowiada za właściwy przebieg procesu dydaktycznego, kształtuje relacje między interlokutorami. Jego nadrzędna rola przejawia się między innymi w rodzaju i ilości pytań kierowanych do uczniów. Długość wypowiedzi uczniowskich uwarunkowana jest w dużej mierze rodzajem skierowanego

do nich pytania. Gdy nauczyciel chce usłyszeć tylko głos aprobaty czy sygnał, że jest słuchany, stawia pytania o rozstrzygnięcie, które wiążą się z krótką odpowiedzią. Rzadko odpowiedź ta jest rozbudowana. Udziela on uczniom głosu, pytając, on też warunkuje długość wypowiedzi. Jeżeli postawione przez niego pytanie nie rozwiązuje zawartego w nim problemu, np. odpowiedź niewystarczająco satysfakcjonuje nadawcę – nauczyciela, to zmienia on charakter pytania, a zdarza się, że przerywa uczniowi.

Nauczyciel steruje dialogiem na lekcji, inicjuje komunikację, podtrzymuje ją i kończy (Piętkowa, Witosz, 1989: 128). Nieustannie realizuje funkcję fatyczną, którą wyraża w postawie aprobaty lub dezaprobaty. Mobilizuje tym samym uczniów do działania, a oni włączają się w komunikację, starając się sprostać jego oczekiwaniom.

5.3. Akty komisywne

Kolejną grupę aktów mowy, występującą w komunikacji dydaktycznej, są komisywy. W klasyfikacji typów sensu illokucyjnego¹⁹ Searle (1999) określił mianem komisywu wypowiedź, będącą podjęciem przez nadawcę zobowiązania wykonania szeregu działań wyrażonych w zawartości zdaniowej²⁰. Do komisywów, inaczej aktów zobowiązania, w klasyfikacji Searle'a należą: **obietnice, przysięgi, umowy, gwarancje, groźby, ostrzeżenia**.

Groźby i ostrzeżenia traktuję jako osobną podgrupę komisywów i określam je mianem **aktów komisywnych o charakterze imperatywnym**. W typologii Searle'a (1987) wskazane akty mowy stanowią grupę, co do której badacze nie są do końca jednomyślni. Roman Kalisz (1993), a za nim B. Skowronek (1999) ujmuje je jako jednolitą grupę aktów zobowiązań, w przeciwieństwie do Wierzbickiej (1973), Awdiejewa (1987), Grzegorzewskiej (1990), którzy wskazują na imperatywny charakter tych aktów. Wypowiedzi te traktuję jako formy rozkazów z towarzyszącą im zapowiedzią sankcji, które mogą być zastosowane w przypadku ich niespełnienia.

Kierunek odpowiedniości komisywów jest analogiczny do kierunku odpowiedniości dyrektywów, przebiega zawsze od świata do słowa. Różni je

¹⁹ Sens illokucyjny aktu mowy związany jest z teorią intencjonalności. Sens illokucyjny decyduje zarówno o kierunku odpowiedniości, jak i o stanie intencjonalnym, który stanowi warunek szczerości danego aktu mowy (Searle, 1999: 232). Jeżeli więc składam przyrzeczenie, niezbędne jest, abym wyraziła zamiar wykonania tego, co przyrzekłam. Jeżeli przyrzekam coś zrobić, oznacza to, że wyrażam stan intencjonalny o tej samej zawartości zdaniowej, co sam akt mowy, a ów stan intencjonalny (mój zamiar zrealizowania przyrzeczenia) stanowi warunek szczerości aktu mowy.

²⁰ Szerzej o zawartości zdaniowej: Searle, 1987: 32.

warunek szczerości, którym w komisywach jest zawsze zamiar (Searle, 1999: 234–235):

*Chcę spowodować, żebyś mógł myśleć,
że jestem zobowiązany zrobić Z.*

W dyrektywach warunkiem szczerości jest zawsze *pragnienie*, aby odbiorca wykonał pożądane działanie (Searle, 1999: 234):

Chcę spowodować, żebyś zrobił Z.

Wspólny kierunek odpowiedniości od świata do słowa, dla komisywów i dyrektywów, jest przyczyną różnic w klasyfikowaniu aktów mowy obu grup. Wspólną cechą komisywów i dyrektywów jest także to, iż nie mogą być prawdziwe bądź fałszywe, ale mogą być spełnione lub nie. Dyrektywy mogą być więc wykonane lub niewykonane, a komisywy – dotrzymane lub złamane (Searle, 1999: 234–235).

Inherentną cechą komisywów jest intencja dokonania w przyszłości pewnych działań lub podjęcia odpowiedzialności za nie. Działania te, w zależności od aktu mowy, mogą być korzystne bądź niekorzystne dla odbiorcy²¹. Skowronek (1999: 102) mówi w cytowanym przykładzie o czynnościach, które leżą w interesie adresata, bądź o czynnościach, które są w sprzeczności z interesem adresata.

Występowanie obu typów komisywów w komunikacji dydaktycznej warunkuje sytuacja. W zebranych materiale wystąpiły:

- obietnice, gwarancje, umowy, przy okazji składania przez nauczyciela zobowiązań korzystnych dla ucznia,
- groźby i ostrzeżenia wraz z towarzyszącymi im ekspresywizmami²².

Niska frekwencja omawianych aktów mowy oddaje charakter relacji nadawczo-odbiorczych w komunikacji na lekcji. Nierównorzędność ról między interlokutorami wpływa na typ i treść przekazywanych komunikatów. Uczeń występuje w pozycji podrzędnej, z tego też względu jego działalność komunikacyjna jest znikoma. Ogranicza się jedynie do przyjęcia i zaakceptowania zobowiązań proponowanych przez nauczyciela. Głos sprzeciwu ze strony ucznia może przynieść groźne w skutkach następstwa, może być odbierane jako lekceważenie osoby nauczyciela, podejmowanych przez niego działań, także jako ignorancja, może też świadczyć o niskim poziomie kultury osobistej ucznia. Nauczyciel jest w uprzywilejowanej pozycji: steruje procesem dy-

²¹ Groźby i ostrzeżenia są aktami zobowiązania, które działają właśnie na niekorzyść odbiorcy (Searle, 1999: 234).

²² Komisywy wraz z ekspresywami omawiam przy okazji splotów aktów mowy w podrozdziale 5.5., s. 100–101.

daktycznym, decyduje czy, kiedy i przy jakiej okazji pojawią się akty zobowiązania. Użycie przez nauczyciela komisywów nakłada obowiązek wypełnienia ich (por. Skowronek, 1999: 102). Nadawca – nauczyciel staje więc w relacji równorzędnej z uczniami²³. Nauczyciel nie musi składać zobowiązań, skoro jednak to czyni, musi pamiętać o sankcjach, jakie mu grożą za ich niewypełnienie. W jego przypadku nie są to sankcje wymierne, wiążą się z kryzysem interakcyjnym, czyli utratą zaufania ze strony uczniów, przekonania o niesłowności i niewiarygodności nauczyciela (Skowronek, 1999: 100–101).

Wśród komisywów w analizowanym materiale przeważały zobowiązania działające na korzyść odbiorcy – ucznia. Najliczniejszą grupę stanowiły obietnice, których eksplikacja semantyczna ma postać (Wierzbicka, 1973: 213):

Obiecuję zrobić Z. = Zakładając, że chcesz, abym zrobił Z, nie chcąc nie zrobić tego, co chcesz, żebym zrobił, chcąc spowodować, żebyś mógł myśleć, że jestem zobowiązany to zrobić, mówię: zrobię Z.

Według J.R. Searle'a (1987: 77–86) zobowiązanie odgrywa istotną rolę w analizie obietnic. Badacz przedstawił dziewięć warunków, które muszą być spełnione, aby obietnica była skuteczna.

J.R. Searle, przy okazji wskazywania warunków obietnic, zwrócił uwagę na obietnice nieszczerze. Mówi o nich w szóstym warunku oraz w osobnym rozdziale pracy poświęconym wyłącznie obietnicom (Searle, 1987: 83–84). Nauczyciel powinien unikać składania zobowiązań nieszczerych. Materiał egzemplifikacyjny jest tego potwierdzeniem, gdyż nie ma w nim ani jednego przykładu obietnicy nieszczerzej. W innych pracach podejmujących kwestię szczerości i nieszczerości wypowiedzi nauczycielskich (Skowronek, 1999: 100–101), obietnice nieszczerze zostały odnotowane.

Charakterystyczną cechą obietnic jest ich realizacja językowa. Najczęściej obietnice wyrażone są czasownikiem performatywnym *obiecuję*, rzadziej mają formę pośredniego aktu mowy. Pojawienie się obietnicy uwarunkowane jest okazją bądź sytuacją, która wymaga aktu obiecywania, np.:

*N.: Oceny, no, zamiast plusów, bo dzisiaj bardzo dużo mamy ćwiczeń.
Dlatego, kto nazbiera dużo, dostanie ładną ocenę.*

(Bytom, SP: przyroda, 4)

²³ D. Buła i J. Nowacka (1983: 36) mówią o relacji równorzędności między nadawcą i odbiorcą tylko w odniesieniu do obietnic. Na potrzeby analizy rozszerzam ją do wszystkich komisywów działających na korzyść odbiorcy.

Bezpośrednią przyczyną pojawienia się obietnicy nauczyciela była chęć zmobilizowania uczniów do aktywnego uczestnictwa w lekcji. Nauczyciel składa zatem obietnicę: jeżeli uczniowie będą dobrze pracować i właściwie wykonywać ćwiczenia, otrzymają dobre oceny. Aspekt temporalności wskazuje na wyjątkowość sytuacji – *dzisiaj mamy dużo ćwiczeń* (niecodziennie zdarza się taka sytuacja), który ewokuje pojawienie się obietnicy. Uczniowie zamiast plusów (zdobywają je zawsze) mogą dostać oceny. Wyjątkowość sytuacji została podkreślona przez wyrażenia:

- *dostanie ładną ocenę*, w którym użycie określenia wartościującego pozytywnie, podnosi rangę obietnicy; nie będzie to zła, ale dobra ocena;
- *bardzo dużo mamy ćwiczeń*, które wyjaśnia, iż liczba zadań jest na tyle duża, że każdy z uczniów ma szansę być zapytany; to, czy uczeń zdobędzie ładną ocenę, zależeć będzie od jego chęci i możliwości.

Nauczyciel dokonuje zobowiązania – obiecuje uczniom *ładne oceny* pod wyraźnie określonym warunkiem – jeżeli będą pracować. Obietnica wyrażona została przez zdania złożone podrzędnie. Pierwsze wypowiedzenie to zdanie okolicznikowe przyczyny, które określa, dlaczego będzie można zdobyć oceny, a nie plusy. Zdanie podrzędne rozpoczyna się typowym dla tego rodzaju zdań spójnikiem *bo*. Człony nadrzędne w obu zdaniach mają znamiona języka mówionego. Typowa elipsa *oceny*, *zamiast plusów* i z wyrażeniem *no*, które jest wyrazem aprobaty dla wypowiedzianych słów. Cała wypowiedź, zgodnie z warunkami obietnicy korzystnej dla odbiorcy, jest wartościowana pozytywnie.

Kolejnym przykładem obietnicy bez implicytnych wyznaczników omawianego aktu mowy jest wypowiedź:

N.: *Postaram się do przyszłej środy wszystkie zadania wam sprawdzić.*

(Bytom, SP: historia, 5)

Nadawca – nauczyciel obiecuje uczniom, że wykona daną czynność: *postaram się (...) wszystkie zadania wam sprawdzić*. Podejmuje zobowiązanie zrobienia czegoś, „chce spowodować, żeby uczniowie myśleli, że on zobowiązuje się to zrobić” w określonym czasie w przyszłości – *do przyszłej środy*. Zgodnie z trzecim warunkiem fortunności Searle’a (1987: 73), nadawca orzeka o przyszłej czynności, której dokona. Czasownik *postaram się* wyrażony w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu przeszłego prostego, świadczy o podjęciu przez nauczyciela zobowiązania, jednakże bez całkowitej gwarancji jego wykonania. Nauczyciel postara się, ale niczego bezpośrednio nie obiecuje. Chce w ten sposób zabezpieczyć się na wypadek, gdyby coś przeszkodziło mu zrealizować obietnicę w wyznaczonym czasie. Brak eksplicytnie wyrażonego czasownika performatywnego *obietuję* pozwala mu na taką asekurację.

Sytuacja zmienia się w obietnicach bezpośrednich, wypowiedziach z czasownikiem performatywnym *obietuję*. Zdaniem Searle'a (1999: 236–237): „tego typu akty mowy dokonuje się, po prostu deklarując, że się je dokonuje”. W wypowiedziach z performatywnym czasownikiem *obietuję*, że *wpadnę*, nadawca najpierw dokonuje deklaracji – jego działanie polega na deklarowaniu obietnicy. Na mocy tego faktu wypowiedź tworzy sytuację obietnicy. Każdy akt mowy z eksplicytnie wyrażonym *obietuję* tworzy stan rzeczy, który reprezentuje obietnicę nadawcy. Stanowi więc obietnicę i stwierdzenie, że jest obietnicą. Zawiera jednocześnie trzy typy sensu illokucyjnego – deklaratywny, komisywny i asertywny:

N.: *Obietuję, że jak tylko słoneczko się utrzyma, to pójdziemy na dwór.*
(Bytom, SP: wychowanie fizyczne, 4)

Nauczyciel *obietuje*, a więc dokonuje deklaracji obietnicy (sens deklaratywny), tworząc w ten sposób sytuację obietnicy. Podejmuje się zobowiązania, że *jak tylko słoneczko się utrzyma* (sens komisywny), *pójdzie* z uczniami na podwórko (sens asertywny). Zawarte w orzeczeniu – w formie czasownika dokonanego liczby mnogiej czasu przeszłego – MY inkluzywne (*pójdziemy*), łączy w sobie wyraz woli nadawcy – nauczyciela i uczniów. Cała wypowiedź zamyka się w zdaniu warunkowym o schemacie:

czasownik performatywny (obietuję), że jeżeli X (warunek), to Y (stan rzeczy)

Analizowane przeze mnie obietnice z eksplicytnie wyrażonym czasownikiem performatywnym *obietuję* są prawie zawsze zgodne z powyższym schematem.

N.: *Obietuję, że do końca semestru oddam wszystkie prace pisemne.*
(Bytom, gimnazjum: język polski, 1)

czyli: czasownik performatywny (*obietuję*), że *do końca semestru* (warunek) *oddam wszystkie prace pisemne* (stan rzeczy).

Ostatni przykład zawiera eksplicytnie wyrażony czasownik performatywny *obietuję*. Nauczyciel deklaruje obietnicę. Zobowiązuje się, że *oddą wszystkie prace pisemne* w określonym czasie w przyszłości – *do końca semestru*. Nadawca orzeka o przyszłej czynności, której dokona. Potwierdzeniem szczerości obietnicy nauczyciela jest orzeczenie wyrażone czasownikiem dokonanym w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu przyszłego – *oddam*. Nauczyciel, składając uczniom obietnicę, zgodną z warunkami wyznaczonymi przez Searle'a (1987: 77–86), zakłada, że uczniowie oczekują od niego, iż odda sprawdzone prace pisemne, mówi więc: *oddam wszystkie prace pisemne*.

Wśród obietnic pojawiła się też taka, w której nauczyciel obiecuje określone czynności uczniom, wiedząc, iż oni ich oczekują:

N.: *Obiecuję, że wrócimy do tego problemu. Wiem, że lubicie rozmawiać o uczuciach.*

(Świętochłowice, SP: lekcja wychowawcza, 4)

Wypowiedź eksponuje czwarty warunek fortunności Searle'a (1987: 78–80), który mówi, iż: *S woli, by M zrobił A, niż by nie zrobił A, a M jest przekonany, że S woli, by on zrobił A, niż by nie zrobił A.*

Nauczyciel, składając obietnicę: *obiecuję*, zobowiązuje się wrócić do problemu, bo chce spowodować, by uczniowie wiedzieli, że on jest zobowiązany zrobić to, co oni chcą, żeby on zrobił: (...) *wrócimy do problemu. Wiem, że lubicie rozmawiać o uczuciach.*

Wypowiedź ta różni się od przyjętego wcześniej schematu. Składa się bowiem z dwóch zdań złożonych podrzędnie. Pierwsze z dwóch zdań otwiera czasownik performatywny *obiecuję*, który jest zdaniem nadrzędnym wobec łączącego się z nim zdania podrzędnego dopełnieniowego. Zdanie podrzędne dopełnieniowe stanowi tu konieczne uzupełnienie – wskazuje, czego dokładnie dotyczy treść zobowiązania nauczyciela. Drugie ze zdań zawiera w sobie sens asertywny – *wiem* i jest, jak poprzednie, zdaniem złożonym podrzędnie dopełnieniowym.

Jeden z komisywów, który pojawił się w materiale analitycznym, łączy w sobie **gwarancję** i **obietnicę**:

N.: *Jeżeli dziś będziemy pracować solidnie, to na pewno uda nam się zakończyć pracę nad lekturą. Obiecuję, że nie zadam wtedy żadnej, nawet najmniejszej, pracy domowej.*

(Bytom, SP: język polski, 5)

Pierwszy człon wypowiedzi jest gwarancją. Połączenie jej z obietnicą jest zabiegiem celowym, zamierzonym przez nauczyciela, który odpowiada za właściwy przebieg komunikacji na lekcji i tak musi sterować działaniami uczniów, by realizować zamierzone przez siebie cele. Na wstępie wypowiedzi nauczyciel wyraża warunek konieczny do zrealizowania zobowiązania: *jeżeli będziemy pracować solidnie*. Warunek ten, jeśli zostanie spełniony, przyniesie pewny sukces: *na pewno uda nam się zakończyć pracę nad lekturą*. Modulant *na pewno* wraz z następującym po nim orzeczeniem *uda się zakończyć*, wyrażonym w czasie przyszłym w aspekcie dokonanym wzmacnia fortunność gwarancji. Występująca w orzeczeniu forma MY inkluzywnego: *będziemy pracować*, jak i zaimek *nam* ma wyraźnie określone znaczenie – służy do nadania woli

nauczyciela, sensu woli nauczyciela i uczniów (Ożdyński, 1997: 136). Nauczyciel tak kieruje pracą uczniów, by czuli, iż działa on na ich korzyść. Następująca po gwarancji obietnica jest tego najlepszym dowodem. Nauczyciel obiecuje uczniom, że jeśli zakończą pracę nad lekturą, to nie zada im *żadnej, nawet najmniejszej pracy domowej*. Tak naprawdę zobowiązanie, którego się podejmuje, ma zapewnić mu osiągnięcie oczekiwanego celu – jeszcze mocniej zmotywować uczniów do pracy. Dzięki temu zakończy pewien etap działania dydaktycznego i będzie mógł przejść do kolejnego.

Gwarancja, która występuje w analizowanym przykładzie, jest bliska obietnicy. Eksplicakcja semantyczna gwarancji brzmi (Wierzbicka, 1973: 213):

Gwarantuję, że to:

będzie zrobione = Zakładając, że chcesz, aby to było zrobione, chcąc spowodować, żebyś mógł myśleć, że jestem zobowiązany spowodować, żeby to było zrobione i żebyś mógł być pewnym, że to będzie zrobione.

Jest ona kolejnym z komisywów, które działają na korzyść odbiorcy. W analizowanym materiale gwarancja pojawiła się dwukrotnie, raz w połączeniu z obietnicą (powyżej analizowany przykład), raz samodzielnie:

N.: *Mogę wam zagwarantować, że pojedziemy w tym roku na wycieczkę.*

(Bytom, gimnazjum: język polski, 1)

Gwarancja została wyrażona eksplicytnie. Orzeczenie składa się z czasownika modalnego *móc* i czasownika performatywnego *zagwarantować*. Struktura językowa komunikatu ma postać zdania podrzędnie złożonego dopełnieniowego. Gwarancję wyraża drugi człon orzeczenia – bezokolicznik *zagwarantować*, gdyż sam czasownik modalny *mogę* niczego nie gwarantuje. O fortunności aktu mowy decyduje orzeczenie zdania podrzędnego w formie MY inkluzywnego w aspekcie dokonanym wraz z określeniem czasowym *w tym roku*.

Ostatnim typem komisywów, który pojawił się w badanym materiale, są **umowy**. *Słownik języka polskiego* (Szymczak, red., 1981, T. 3: 600) definiuje umowę jako: „pisemne lub ustne porozumienie stron, mające na celu ustalenie czegoś, zwłaszcza wzajemnych praw i obowiązków, zgodzenie się na coś”. W komunikacji dydaktycznej umowy, zawierane pomiędzy nauczycielem a uczniami, regulują przebieg procesu dydaktycznego i wpływają na relacje między interlokutorami. Umowy realizowane są najczęściej w postaci zdań warunkowych, typu: *jeśli stanie się X, to Y*, a ich eksplicakcję semantyczną można przedstawić następująco:

*X zawarł umowę z Y = wiemy, że X i Y chcieli, żeby było Z,
Z jest dobre dla X i Y.*

Umowy mogą być wyrażone pośrednio bądź bezpośrednio, np.:

N.: *Jeśli każdy z was przyniesie materiały do pracy, to lekcja na pewno będzie ciekawa, a wy będziecie mogli zdobyć oceny.*

(Bytom, gimnazjum: biologia, 1)

Umowa zawarta między nauczycielem a uczniami została wyrażona pośrednio. Konstrukcja wypowiedzi w formie zdania warunkowego ma swój wyraźnie określony cel. Wskazuje, że umowa będzie zrealizowana, jeżeli uczniowie i nauczyciel spełnią jej warunki. Uczniowie mają przynieść na lekcję materiały do pracy, które uatrakcyjnią zajęcia. Na nauczycielu z kolei spoczywa odpowiedzialność zmotywowania i zaktywizowania uczniów do pracy tak, by mogli *zdobyc oceny*. Nauczyciel kieruje komunikat do wszystkich uczniów: *każdy z was* (umowę zawiera z każdym z osobna) i tym samym podkreśla indywidualny charakter umowy.

W zebranych materiale pojawiła się także umowa eksplicitnie wyrażona czasownikiem performatywnym *umawiać*:

N.: *Umówmy się, że w poniedziałek podyktuję wam pięćset wyrazów, a za tydzień zrobimy sobie duże dyktando.*

(Bytom, SP: przyroda, 4)

Nauczyciel jest odpowiedzialny za organizowanie komunikacji na lekcji, inicjuje on umowę poprzez wypowiedzenie zwrotu: *umówmy się*, który niesie w sobie funkcję impresywną. MY inkluzywne wyrażone w orzeczeniu: *umówmy się*, wskazuje, iż nadawca chce, by jego wola zawarcia umowy, stała się wyrazem woli wszystkich uczestników komunikacji. Świadczy o tym także aspekt dokonany czasownika. Podaje następnie wyraźne warunki umowy: *w poniedziałek podyktuję wam pięćset wyrazów, a za tydzień zrobimy duże dyktando*²⁴. Nadawca – nauczyciel określa ściśle zakres czynności:

1. *podyktuję pięćset wyrazów* – forma orzekająca,
2. *zrobimy duże dyktando* – MY inkluzywne zawierające wolę nauczyciela,

i czas ich realizacji:

1. *w poniedziałek (...) pięćset wyrazów*,
2. *za tydzień (...) duże dyktando*.

²⁴ Uczniowie przyjmują umowę, choć z dydaktycznego punktu widzenia jest ona nierealna (podyktowanie pięciuset wyrazów jako przygotowania do dyktanda).

Uczniowie aprobuja umowę: *jakie to wyrazy*, nie dostrzegajac niekorzystnych warunkow umowy (znajomosc pisowni az pieciuset wyrazow). Odpowiada im tego typu układ, gdyz maja slabą orientację dydaktyczną i wystarcza im to, ze poznali warunki umowy. Wiedza wiec czego moga sie spodziewac. Poczucie pewności daje im charakter umowy, który obowiazuje obie strony. Nauczyciel robi dyktando własnie z tych, a nie innych wyrazow (choć będzie ich az piecset).

Umowy pojawiaja sie w sytuacji lekcyjnej rzadko. Jednakze jeśli wystepuja, to choć przez krótki czas reguluja relacje między partnerami komunikacji i pozornie oslabiaja nierównorzędny charakter układu interakcyjnego.

5.3.1. Akty komisywne o charakterze imperatywnym

Zupelnie inne znaczenie dla przebiegu komunikacji dydaktycznej maja akty **groźby** i **ostrzeżenia**. Naleza one do komisywów działajacych na niekorzyść odbiorcy, są zapowiedzią potencjalnej sankcji wobec niego. Ich pojawienie jest uzaleznione od zachowania i jakości pracy uczniow. Akty te maja dyscyplinujacy charakter, dlatego niektorzy badacze (Wierzbička, 1973: 215, 1983: 129; Labocha, 1981b: 33; Awdiejew, 1987: 47; Grzegorzczkowska, 1990: 145) zwracaja uwage na podobienstwo do imperatywów.

Groźby i ostrzeżenia nie są wyrazem bezposredniego działania. Ich pojawienie sie wywoluje jedynie zmianę napięcia w relacjach między interlokutorami. Skowronek (1999: 103) podkreśla, iz wystapienie ich na lekcji sygnalizuje pewien kryzys interakcyjny. Moze też być odbiciem cech charakterologicznych nauczyciela oraz preferowanego przez niego stylu uczenia.

W zebranym materiale niewiele było groźb i ostrzeżeń. Świadczy to dobrze o umiejętnościach dydaktycznych nauczycieli, którzy aktywizuja uczniow w inny sposób, niż przez tego typu akty mowy. Specyfiką omawianych aktów mowy jest to, iz zacieraja sie granice pomiędzy nimi (por. Skowronek, 1999: 104–105), groźby i ostrzeżenia są do siebie bardzo podobne (por. Wierzbička, 1983: 129). Różnica między groźbą a ostrzeżeniami polega na tym, iz groźby są bardziej kategoriyczne: *ja zrobię ci coś złego*. Ostrzeżenia zneutralizowane są nieco przez czasownik modalny *móc*: *może ci się stać coś złego*. Wypowiedzi te, tak jak wszystkie akty mowy, moga mieć intencje wyrażone eksplicitnie, bądź implicitnie:

N.: *Jeżeli nie zaczniesz pracować, to źle się to dla ciebie skończy.*

(zasłyszane)

Groźba nauczyciela została wyrażona nie wprost, zamyka się w charakterystycznym dla wszystkich komisywów zdaniu warunkowym: *jeżeli X (nie*

zacznieś pracować), to *Y* (*źle się to dla ciebie skończy*). Na kategoriyczny wymiar groźby wskazują orzeczenia wyrażone w aspekcie dokonanym w postaci:

- czasownika w drugiej osobie liczby pojedynczej czasu przyszłego: *nie zacznieś*,
- czasownika w trzeciej osobie liczby mnogiej czasu przyszłego: *źle się skończy*.

Formy orzeczeń oraz zaimek zwrotny *ciebie* wskazują, iż nadawca – nauczyciel kieruje swój komunikat wprost do konkretnego odbiorcy. Ukarze go w przyszłości, jeśli odbiorca nie zmieni swego postępowania.

Kolejny przykład stanowi ostrzeżenie, w którym nadawca – nauczyciel zwraca się do całego zespołu klasowego:

N.: *Jak będziecie tak wolno myśleć, to nigdy tego nie skończymy.*

(Bytom, SP: fizyka, 7)

Podobnie jak w przytoczonym przykładzie, analizowane ostrzeżenie ma formę zdania warunkowego (jeżeli *X*, to *Y*). Jeśli warunek zobowiązania zostanie zlekceważony, to zadanie nie będzie skończone. MY inkluzywne orzeczenia oznacza, iż wola zakończenia działania leży zarówno w interesie nauczyciela, jak i uczniów. Użycie w drugim członie wypowiedzi przysłowka *nigdy* wnosi przestrożę, iż uczniom zagraża stagnacja – będą trwać w zadaniu bez końca, jeżeli nie wykażą ze swej strony inicjatywy.

W analizowanym materiale wystąpił przykład ostrzeżenia z eksplicytnie wyrażonym czasownikiem performatywnym *ostrzegam*:

N.: *Ostrzegam was, że jeżeli nie będziecie czytać, to ciągle będziecie robić błędy.*

(Bytom, SP: język polski, 6)

Ostrzeżenie to, analogicznie do wcześniejszych przykładów, odnosi się do ciągnącej się przez nieokreślony, długi czas czynności, która nie skończy się dopóty, dopóki uczniowie nie przestaną lekceważyć przestrogi nauczyciela. Komunikat został wyrażony wprost, przez użycie czasownika performatywnego. Schemat wypowiedzi jest zgodny ze schematem obowiązującym wszystkie komisyy z eksplicytnie wyrażoną performatywnością: czasownik performatywny, *jeżeli X, to Y*.

Nauczyciel przestrzega uczniów: *nie będziecie czytać, będziecie robić błędy*. Forma orzeczeń w drugiej osobie liczby mnogiej czasu przyszłego czasownika niedokonanego podkreśla, iż sytuacja jeszcze może się zmienić. Zmiana zależy tylko i wyłącznie od odbiorców, do których komunikat jest kierowany.

Wszystkie akty komisyywne, które pojawiły się w analizowanym materiale, uwarunkowane były sytuacyjnie. Przebieg komunikacji między nadawcą a odbiorcą motywował przyjmowanie nowych zobowiązań, które najczęściej doty-

czyły organizowania przebiegu i porządku zajęć, a czasami dyscyplinowały zachowanie uczniów. Swoistą grupę w obrębie analizowanych aktów mowy stanowią akty komisyjne o charakterze imperatywnym, które należą do aktów działających na niekorzyść ucznia oraz dyscyplinującego jego zachowanie.

5.4. Akty deklaratywne

Akty deklaratywne pojawiają się w komunikacji na lekcji ze względu na ich funkcję – regulowania relacji między partnerami interakcji oraz przekazywania informacji w imieniu instytucji, której przedstawicielem jest nauczyciel. Cechą analizowanych aktów mowy jest ich szablonowość. Teksty aktów deklaratywnych należą do wypowiedzi najsilniej zinstytucjonalizowanych, skonwencjonalizowanych, wręcz sformalizowanych, w których nadawca – nauczyciel przekazuje odbiorcy tekst, który stwarza nową rzeczywistość prawną. Akty te są najrzadziej pojawiającymi się typami wypowiedzi w komunikacji dydaktycznej. Ich cel illokucyjny polega na spowodowaniu zmiany w świecie poprzez przedstawienie go tak, jakby zmiana już się dokonała (Searle, 1999: 235–236). Do wypowiedzi deklaratywnych należą: **mianowania, odwołania, ogłoszenia, oświadczenia i zarządzenia**.

Niską frekwencję deklaratywów w procesie lekcyjnym warunkuje sytuacja oraz przebieg relacji nadawczo-odbiorczej. To z reguły nauczyciel wygłasza komunikaty, które Grodziński (1980: 15) określił mianem **wypowiedzi performatywnych** o doniosłości prawnej. Akty deklaratywne w komunikacji dydaktycznej pełnią rolę regulującą. Pomagają w organizacji jej prawidłowego przebiegu. Skowronek (1999: 108) podkreśla, że dotyczą one wąskiego „wycinka” komunikacji lekcyjnej – komunikatów o funkcji metadydaktycznej. Ich forma ma związek z Austinowskim podziałem wypowiedzi na performatywy i konstatacje, dla których performatywy były pierwotnym odniesieniem. Kalisz (1993: 43) określa je mianem wyrażen performatywnych instytucjonalnych, podkreślając, że cechą charakterystyczną omawianych aktów mowy jest współzależność pomiędzy treścią sądu logicznego a rzeczywistością. Współzależność ta gwarantuje skuteczne dokonanie aktu: *jeżeli skutecznie wykonam akt mianowania ciebie przewodniczącym, to staniesz się nim* (Kalisz, 1993: 43; por. Searle, 1999: 235–239).

W analizowanym materiale tylko raz pojawiło się **zarządzenie**:

N.: *Od najbliższego poniedziałku wszyscy uczniowie oddają okrycia wierzchnie do szatni.*

(Bytom, SP: lekcja wychowawcza, 4)

Charakterystyczną cechą tego typu wypowiedzi jest jej imperatywny charakter – *wszyscy uczniowie oddają okrycia wierzchnie do szatni*. Czasownik wyrażony w trzeciej osobie liczby mnogiej czasu teraźniejszego aspektu niedokonanego wskazuje na ciągłość czynności, która obowiązuje wszystkich uczniów. Użycie liczebnika nieokreślonego potwierdza, iż zarządzenie swoją mocą illokucyjną ogarnia ogół uczniów. Jego forma jest zgodna z eksplikacją semantyczną (Wierzbińska, 1983: 133):

*mówię: chcę, żeby każdy kto należy do grupy X zrobił Z
sądzę, że każdy kto należy do grupy X rozumie, że powinien robić to co ja
chcę, żeby robił.*

W wypowiedzi brak eksplicytnie wyrażonego nadawcy, co jeszcze mocniej podkreśla jej prawny charakter i wskazuje na typowe dla aktów deklaratywnych cechy, m.in. bezosobowy, odpodmiotowiony charakter. Strona językowa oraz styl wypowiedzi wskazują na cechy charakterystyczne dla języka urzędowego (Wojtak, 1993, 2000; Malinowska, 1995, 1999; Zieliński, 1999).

Aktem mowy najbardziej reprezentatywnym dla deklaratywów występujących w komunikacji dydaktycznej jest **ogłoszenie**. Eksplikacja semantyczna ogłoszenia brzmi (Wierzbińska, 1983: 132):

*mówię: ...
mówię to, bo chcę żeby wszyscy to wiedzieli
sądzę, że jeżeli powiem to w ten sposób
to wszyscy będą mogli to wiedzieć.*

Analizowany akt mowy, podobnie jak zarządzenie, odnosi się do wszystkich uczestników komunikacji. Może być wyrażony zarówno przez czasownik performatywny *ogłaszam*, jak i rozpoczynać się od przyimków czasowych, np.:

N.: *Do przyszłego tygodnia przyjmuję pomysły na wycieczkę.*

(Bytom, SP: matematyka, 6)

Forma pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego czasownika niedokonanego wskazuje na nauczyciela jako nadawcę komunikatu. Temporalność zawarta tu została w wyrażeniu przyimkowym: *do przyszłego tygodnia*.

W kolejnym ogłoszeniu występuje czasownik performatywny *ogłaszam*:

N.: *Ogłaszam, że w przyszły poniedziałek, zamiast lekcji wychowawczej, zostanie zorganizowany apel szkolny dla wszystkich klas.*

(Bytom, SP: lekcja wychowawcza, 4)

Dotąd w poniedziałki odbywały się lekcje wychowawcze, teraz nauczyciel – nadawca ogłasza, iż dojdzie do zmiany – *zamiast lekcji wychowawczej, zostanie zorganizowany apel*. Ogłoszenie zostało wyrażone przez – charakterystyczne dla analizowanego aktu mowy – zdanie złożone podrzędnie dopełnieniowe: *ogłaszam, że...* Użyte w zdaniu podrzędnym orzeczenie imienne *zostanie zorganizowany* wnosi aspekt niedokonaności, gdyż zdarzenie to dopiero nastąpi, ale nastąpi ono na pewno.

Inny typ ogłoszeń stanowią te, które zawierają czasownik performatywny *uważać* i rozpoczynają się wezwaniem dyscyplinującym, kierowanym przez nauczyciela do uczniów:

N.: *Teraz uważajcie! Jutro, tj. 22.03 odbędzie się dla was prelekcja na temat „Zdrowia i higieny życia szkolnego”. Wszyscy na trzeciej godzinie lekcyjnej pójdziemy do świetlicy na spotkanie z panią psycholog.*

(Bytom, gimnazjum: biologia, 1)

Nauczyciel, używając czasownika w drugiej osobie liczby mnogiej trybu rozkazującego *uważajcie* z towarzyszącą mu intonacją wykrzyknikową, chce skierować uwagę uczniów na tekst ogłoszenia. Komunikat zamyka się w zdaniach oznajmujących. Formy orzeczeń: *odbędzie się, pójdziemy* zapowiadają przyszłą czynność, która na pewno się dokona. Jak przystało na akt deklaratywny, w tekście określony został dokładnie czas zdarzenia i jego temat. Wypowiedź ma wyraźne ukierunkowanie: wskazuje na uczniów, jako odbiorców komunikatu. Świadczy o tym zaimek zwrotny *was*. Orzeczenie zawierające *MY* inkluzywne występujące w trzecim zdaniu komunikatu – *pójdziemy*, wraz z liczebnikiem nieokreślonym *wszyscy*, podkreśla jego ogólny charakter wraz ze ścisłym określeniem czasowym: *jutro, tj. 23.03 (...) na trzeciej godzinie*.

Cechą charakterystyczną omawianych przeze mnie deklaratywów jest ich ogólny charakter. Prawie wszystkie analizowane deklaratywy pojawiały się w kończącej części lekcji. Tylko jeden z nich – odwołanie – wystąpiło w ogniwie wstępnym.

N.: *Odwołuję Pawła z funkcji dyżurnego, opiekującego się kwiatkami.*

(Bytom, SP: przyroda, 4)

Wypowiedź zawiera w sobie czasownik performatywny *odwoływać*, wyrażony w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego w aspekcie niedokonanym, świadczący o tym, iż zdarzenie aktualnie trwa. Nadawca – nauczyciel ma władzę wykonawczą. Oznajmia całej klasie, iż funkcja, którą pełnił dotychczas jeden z uczniów, została mu odebrana. Tworzy się więc nowa rzeczywistość – ktoś inny obejmie funkcję dyżurnego.

Oficjalny charakter komunikacji dydaktycznej, ze stereotypowością działań i konwencjonalnością zachowań, powoduje, że deklaratywy pojawiają się w wypowiedziach nauczycielskich rzadko. Częściej realizowane są one w formie pisemnej, jako komunikaty wywieszane na tablicach ogłoszeń, które przejmują formę i styl odpowiadający oficjalnym pismom urzędowym.

5.5. Sploty aktów mowy

Uczestników komunikacji dydaktycznej – nauczyciela i uczniów – dzieli: różnica wieku, wiedzy, kompetencji oraz doświadczeń, łączy ich natomiast wspólne działanie, przeplatanie się komunikatów, poprzez które interlokutorzy oddziałują na siebie wzajemnie. Nauczyciel, który z urzędu organizuje i odpowiada za właściwy przebieg komunikacji, stosuje często wypowiedzi złożone z więcej niż jednego aktu mowy.

W przyjętej przeze mnie szkolnej klasyfikacji aktów mowy (rozdz. 3., s. 23–24) zwróciłam uwagę na tego typu akty mowy występujące w języku nauczyciela i określiłam je mianem **splotów aktów mowy**²⁵. Ich struktura podkreśla specyfikę i wyjątkowy charakter komunikacji dydaktycznej, w której akty mowy nauczyciela są mocno zróżnicowane i często – w ramach jednej wypowiedzi – łączą w sobie jednocześnie kilka aktów mowy. Do analizowanej grupy aktów mowy należą więc wypowiedzi nauczycieli, których nie można włączyć do jednego, konkretnego typu aktu mowy, gdyż stanowią one połączenie dwu bądź więcej takich aktów. Charakterystyczną cechą splotów aktów mowy jest ich wzajemne przenikanie i zacieranie się granic pomiędzy nimi. Chcąc udowodnić, że tak rzeczywiście jest, analizuję przykłady, które pochodzą z materiału empirycznego, zgromadzonego w sytuacji lekcyjnej.

Najwyższą frekwencję wśród badanych sekwencji aktów mowy stanowią wypowiedzi złożone z aktów informatywnych o strukturze: opisu bądź wyjaśnienia i innych aktów mowy, np.:

N.: *Przelyk prowadzi do żołądka, później jelita, tak, kończą się odbytem. Coś jeszcze łączy się z żołądkiem? Gruczoły dwa łączą się z żołądkiem, czyli wątroba i trzustka. W jaki sposób możemy zadbać o układ pokarmowy?*

U.: *Na przykład jedzenie. Dobrze się odżywiać, jeść owoce i warzywa.*

(Bytom, SP: przyroda, 4)

²⁵ Zamiennie stosuję określenie „sekwencje aktów mowy”.

W przytoczonym przykładzie nauczyciel przedstawia uczniom budowę układu pokarmowego, wymieniając kolejno jego części. Wypowiedź jest połączeniem aktu informatywnego o charakterze opisowym, przenikany pytaniami deliberatywnymi: *coś jeszcze łączy się z żołądkiem?*, na które nauczyciel sam udziela sobie odpowiedzi: *gruczoły dwa łączy z żołądkiem, czyli wątroba i trzustka*. Tego typu pytania są swoistym zabiegiem retorycznym, podobnym do retardacji, gdyż wstrzymują na moment komunikację. Skierowane do uczniów pozorne pytanie ma swój wyraźnie określony cel, mobilizuje uczniów do działania, wymusza uwagę i koncentrację. W ten sposób nauczyciel pragnie zainteresować tematem uczniów, mówi DO nich i DLA nich. Akt informatywny przerywa pytanie o uzupełnienie²⁶: *w jaki sposób możemy zadbać o układ pokarmowy?* Postawienie go, umożliwia uczniom włączenie się w wywód nauczyciela i mobilizuje do skupienia uwagi.

Sploty aktów mowy to także połączenie aktu informatywnego o strukturze wyjaśnienia oraz poleceń i pytań:

N.: *Ten punkt należy do jednej półprostej i do drugiej. Więc teraz narysujemy sobie prostą. Na prostej zaznaczymy sobie punkt obojętnie jaki. Nazwiemy go D. Teraz weźmiemy sobie dwa kolory kredki, a może nawet mazak i zaznaczymy kolorami. Macie?*

U.: *Tak.*

N.: *Czyli jedna półprosta to będzie która?*

U.: *Ta (ze wskazaniem na tablicy).*

N.: *To jest ta, rzeczywiście, łącznie z tym punktem. Czyli ten punkt również tym kolorem należy zamalować. Druga półprosta to będzie ta, łącznie z tym punktem. No, to ja zrobię obwódkę, że również ten punkt należy do drugiej półprostej. No, jakoś nie możemy kolory nakładać jeden na drugim, bo nie byłoby widać. Słuchajcie! Ja teraz powiem takie coś, a wy powiecie, co na ten temat myślicie. Zaznaczamy na półprostej punkt A. No, jakie pytanie się nasuwa?*

U.: *Na której?*

N.: *No właśnie, na której półprostej.*

(Bytom, gimnazjum: matematyka, 1)

W wypowiedzi nauczyciela – akcie informatywnym o strukturze wyjaśnienia i współwystępujących w nim poleceniach i pytaniach – współdziałają ze sobą kody: werbalny z ikonycznym. Świadczy o tym nagromadzenie w tekście zaimków wskazujących: *ten, ta, tym*. Nauczyciel, krok po kroku, realizuje postawione sobie zadanie, m.in.: maluje na tablicy półproste, objaśnia każdą wykonywaną przez siebie czynność. Na momentalność działań wskazuje

²⁶ Pytania o uzupełnienie omawiam w podrozdziale 5.2.1., s. 66–67.

w tekście przysłówki temporalny *teraz*. Polecenia nauczyciela determinują szereg czynności, których wykonania domaga się od uczniów. Są zatem aktami sterującymi, w większości wyrażonymi przez orzeczenie w formie pierwszej osoby liczby mnogiej czasu przyszłego, aspektu dokonanego: *narysujemy, zaznaczymy, weźmiemy*. Zawarte w nich MY inkluzywne, wskazuje na wspólne działania nauczyciela i uczniów, który pracuje razem z uczniami. Tylko raz w całym komunikacie pojawiło się orzeczenie w innej formie – w drugiej osobie liczby mnogiej trybu rozkazującego czasu teraźniejszego: *śłuchajcie*. Formuła metatekstowa z wpisaną funkcją fatyczną pobudzała uwagę uczniów i dyscyplinowała ich. W całej wypowiedzi pojawiły się dwa pytania o rozstrzygnięcie, na końcu komunikatu jeszcze jedno pytanie o uzupełnienie. Cechą znamionową tych pytań jest ich struktura językowa. Pytania o rozstrzygnięcie mają charakter eliptyczny, typowy dla języka mówionego, gdyż wszystkie – konieczne do zrozumienia go informacje – daje kontekst wypowiedzi. Pytanie o uzupełnienie, podobnie jak część zdań w obrębie komunikatu, rozpoczyna się partykułą *no*, charakterystyczną dla żywej mowy. W tym przypadku partykuła ta ma funkcję metatekstową. Funkcja fatyczna podtrzymuje kontakt między rozmówcami.

Kolejny przykład stanowi przenikanie się trzech aktów mowy – aktu informatywnego o strukturze wyjaśnienia, polecenia i umowy:

N.: *Proszę, niech każdy sobie teraz przygotuje, wypowie argumenty. Jeżeli ktoś nie zgadza się z daną opinią to..., to oczywiście nie przerywać temu komuś, tylko poczekać, aż ktoś skończy i dopiero mówić. To będzie takie ćwiczenie na argumentowanie, które wam pomoże napisać rozprawkę.*

(Siemianowice Śląskie, SP: język polski, 8)

Nauczyciel wyjaśnia po kolei uczniom, na czym polegać będzie ćwiczenie, które mają wykonać i jaki jest jego cel. Komunikat rozpoczyna polecenie: *proszę, niech każdy sobie teraz przygotuje, wypowie argumenty*. Czasownik *proszę* dodatkowo wzmacnia następujący po nim modulant *niech*, który wyraża stonowane żądanie nauczyciela, by uczniowie sami przygotowali i wypowiedzieli argumenty. Kolejne zdanie w omawianym przykładzie jest umową²⁷, gwarantującą właściwy przebieg zadania. Uczniowie wiedzą, że mogą nie zgadzać się z wygłaszaną przez kolegów opinią, jednakże kultura wypowiedzi zobowiązuje ich do wysłuchania wersji odmiennej od ich własnej i dopiero wówczas wygłoszenia swojej.

Następna wypowiedź stanowi połączenie aktu informatywnego o strukturze wyjaśnienia wyrażonego w formie życzenia z poleceniami:

²⁷ Umowy wraz z pozostałymi komisywami omawiam w podrozdziale 5.3., s. 81 i n.

N.: *Dzisiaj chciałabym abyśmy zastanowili się nad przyjaźnią, jej sensem, rolą w naszym życiu. Na początku chciałabym, abyśmy przeczytali utwór, bajkę Ignacego Krasickiego pt. „Przyjaciele”, która ma taki sam tytuł, jak utwór Mickiewicza i zobaczyli, co on pisze o przyjaźni. Proszę, otwórzmy sobie książkę na stronie 312.*

(Bytom, SP: język polski, 5)

Cała wypowiedź jest wyrazem woli nauczyciela, który chce rozmawiać na lekcji o przyjaźni. W komunikacie dominuje sens dyrektywny²⁸. Nauczyciel wyjaśnia kolejno, jakie czynności będzie wykonywać z uczniami: *chciałabym, abyśmy zastanowili się, chciałabym, abyśmy przeczytali, abyśmy zobaczyli*. Użycie MY inkluzywnego jest zabiegiem celowym, podstawą chwytu retorycznego²⁹, który służy do nadania temu, o czym nadawca – nauczyciel mówi (a co jest jego wolą), sensu wspólnego działania jako wyrazu woli nadawcy i odbiorców. Wypowiedź zamyka polecenie wyrażone bezpośrednio, które – jak we wszystkich dotychczas analizowanych w tym rozdziale przykładach – rozpoczyna czasownik *proszę* w funkcji modulantu grzecznościowego.

Materiał analityczny dostarczył także przykładu połączenia aktu informatywnego o strukturze: wyjaśnienia i argumentacji, który był formą wyrażenia usprawiedliwienia oraz obietnicy:

N.: *Niestety, nie przyniosłam na dzisiaj poprawionych sprawdzianów, ponieważ miałam wczoraj bardzo dużo innych rzeczy, zresztą nie miałam wczoraj sympatycznego dnia. Nie chciałam tego sprawdzać, bo jak bym była zła, to mogłabym wam jakoś nie tak ocenić wasze prace. A po co? Mogłabym was przy tym skrzywdzić. Przy moim jakimś takim wewnętrznym niezadowoleniu. No, ale co się odwlecze, to nie uciecze. Na jutro na pewno sprawdzę. Mam nadzieję, że na jutro sprawdzę, one były krótkie.*

(Bytom, SP: matematyka, 8)

Wypowiedź niniejszą – zawierającą w sobie akt informatywny o strukturze: wyjaśnienia i argumentacji, będącą formą usprawiedliwienia – M. Marcjanik (1997: 229–230) określa jako pośredni akt przeproszenia. Nauczyciel wyjaśnia uczniom, dlaczego nie poprawił ich sprawdzianów, zapewniając ich jednocześnie, iż niebawem to uczyni. Co prawda nie w przeprosza w sposób bezpośredni. Pośrednia forma aktu przeproszenia ma swoje uzasadnienia psychologiczne (Ożóg, 1990: 51). W przypadku bowiem relacji nierównorzędnych – osobie w randze nadrzędnej trudno jest wyrazić przeproszenie wprost.

²⁸ J.R. Searle (1999: 233–237) mówiąc o typach sensu illokucyjnego, wyróżnia sens asertywny, deklaratywny, komisywny, ekspresywny i dyrektywny.

²⁹ Lalewicz, 1983: 270.

Wypowiedź zamyka obietnica, w której nauczyciel wyraźnie precyzuje, kiedy odda sprawdzone prace: *na jutro sprawdzę*, dodatkowo jest wzmocniona modalantem *na pewno*.

Sekwencję aktów mowy tworzy także odwołanie występujące wraz z aktem informatywnym o charakterze wyjaśnienia, rady i propozycji:

N.: *Odwołuję Krzysia z funkcji przewodniczącego, gdyż nie wypełniał należycie obowiązków przewodniczącego. Chciałabym, abyśmy zdecydowali na najbliższej lekcji wychowawczej, kto zajmie jego miejsce. Jeżeli chcecie uniknąć kolejnej takiej sytuacji, to radzę, będziecie dobrze przemyśleli, kto z klasy powinien tę funkcję pełnić.*

(Bytom, SP: biologia, 4)

Pierwszy człon wypowiedzi zawiera w sobie czasownik performatywny *odwołuję*, wyrażony w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego w aspekcie niedokonanym, świadczący o tym, iż zdarzenie aktualnie trwa. Forma orzeczenia określa wyraźnie nadawcę komunikatu – nauczyciela, który ma władzę i jest wykonawcą czynności: on odwołuje. Charakterystyczna dla omawianego aktu mowy jest konstrukcja wypowiedzi. Zawiera się w zdaniu złożonym podrzędnie okolicznikowym przyczyny: (*odwołany, bo*) *nie wypełniał należycie obowiązków przewodniczącego*. Drugi i trzeci człon to wypowiedzi dyrektywne, wyrażone w sposób pośredni i bezpośredni. Pierwsza z nich wyraża wolę nauczyciela – *chciałabym abyśmy zdecydowali (...), kto zajmie miejsce* (Krzysia), z wyraźnym wskazaniem temporalnym – *na najbliższej lekcji wychowawczej*. Drugą wyraźnie określa orzeczenie zawarte w czasowniku performatywnym *radzę*, wyrażonym w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego w aspekcie niedokonanym. Forma orzeczenia, podobnie jak w przypadku odwołania, wskazuje na nauczyciela jako nadawcę komunikatu, który pełni rolę nadrzędną – on radzi uczniom: *radzę, będziecie dobrze przemyśleli, kto z klasy powinien tę funkcję pełnić*. W słowach tych jest implicytnie zawarta intencja, skierowana do uczniów, propozycja, by w wyborze przewodniczącego pomógł im doświadczony nauczyciel, a unikną wówczas *przykrej sytuacji*.

W zebranych materiale przeważały sploty aktów mowy złożone z aktów informatywnych i innych aktów mowy. Ich wysoka frekwencja wynika ze specyfiki dyskursu lekcyjnego, który tworzą w większości tego typu wypowiedzi nauczyciela.

Akty dyrektywne, czyli pytania i akty imperatywne, są drugą, po aktach informatywnych, grupą aktów mowy w komunikacji na lekcji, które wraz z innymi aktami mowy tworzą sekwencje aktów mowy. W zebranych materiale między innymi występują one w otoczeniu wyrażenia ekspresywnego:

N.: *Ale ruchy człowieku, stawaj na środku. Cisza!*

(Siemianowice Śląskie, gimnazjum: wiedza o społeczeństwie, 1)

Wypowiedź tworzą polecenia wraz z wartościowanym ujemnie wyrażeniem ekspresywnym – *ruchy człowieku*. Samo określenie *ruchy* zostało zaczerpnięte z gwary uczniowskiej, w którym zwrot ten funkcjonuje w sposób naturalny. W przypadku użycia go przez nauczyciela, zyskał on zabarwienie emocjonalne. Nauczyciel wyraża w ten sposób irytację z powodu tempa wykonywania przez ucznia polecenia (przyjścia na środek klasy). Skondensowana wypowiedź żądająca – *cisza!*, wzmocniona dodatkowo przez intonację wznoszącą, wpływa na komunikatywność (L a b o c h a, 1981b: 37). Jej eksplikacja ma postać – *mówię: przestańcie rozmawiać, uspokójcie się* i odnosi się już nie tylko do jednego, konkretnego ucznia, ale do całego zespołu klasowego.

Oto inny przykład, który realizuje to samo połączenie:

N.: *Ale proszę o spokój! Maciej! Maciej! Ale szanowni państwo, proszę o spokój, bo ja nic nie słyszę! Proszę o spokój, bo ja nic nie słyszę!*

(Bytom, gimnazjum: plastyka, 1)

Nauczyciel wypowiada komunikat dyscyplinujący klasę. Żądania nauczyciela neutralizuje modulant grzecznościowy *proszę*. Uczniowie nie reagują na polecenia nauczyciela, mimo że są one przez nauczyciela powtarzane: *Maciej! Maciej!* oraz *Ale proszę o spokój! Ale szanowni państwo, proszę o spokój, bo ja nic nie słyszę! Proszę o spokój, bo ja nic nie słyszę!* Zastosowanie powtórzeń, którym towarzyszyła intonacja wznosząca, wnosi do wypowiedzi zabarwienie emocjonalne. Cały komunikat wyraża niezadowolenie i wzburzenie emocjonalne nadawcy. Występujący w wypowiedzi sygnał konatywny o charakterze żądania – *szanowni państwo* – miał zdyscyplinować uczniów. Nie przyniósł jednak oczekiwanych rezultatów, gdyż uczniowie nie zareagowali na niego – forma ta jest im obca i nie czują się zobowiązani na nią reagować.

Sekwencją aktów mowy może być także połączenie poleceń z pytaniem pozornym o zabarwieniu ekspresywnym:

N.: *Takie dwa cwaniaki jesteście? Cicho! Wymień nazwy czterech partii politycznych działających w Holandii.*

(Siemianowice Śląskie, gimnazjum: wiedza o społeczeństwie, 1)

Całe wypowiedzenie ma w sobie duży ładunek emocjonalny. Ekspresywizm leksykalny *cwaniaki* wnosi pejoratywne zabarwienie. Został on przejęty z języka potocznego i oznacza kogoś, kto postępuje nieetycznie, wykorzystuje

w nieuczciwy sposób innych. Nauczyciel użył określenia *cwaniaki* w pytaniu zawierającym ironię, typowym pytaniu pozornym o funkcji ekspresywnej, którego znaczenie odczytuje się na podstawie kontekstu całej wypowiedzi (Zabielska, 1988: 115). Chcąc udowodnić uczniom, iż ich cwaniactwo jest krótkotrwałe, nauczyciel tak formułuje polecenie, by uczniowie nie potrafili na nie odpowiedzieć. W międzyczasie dyscyplinuje klasę przez skondensowaną formę żądania – *cisza!*

Kolejny spłot aktów mowy stanowi połączenie rozkazu i groźby:

N.: *Przestańcie, bo to będzie ostatnia lekcja, kiedy ja coś pokazuję.*

(Bytom, SP: biologia, 4)

Powyższą wypowiedź nauczyciela rozpoczyna rozkaz wyrażony czasownikiem *przestańcie* w formie drugiej osoby liczby mnogiej czasu teraźniejszego trybu rozkazującego w aspekcie niedokonanym, który oznacza żądanie wykonania czynności do końca (Labocha, 1985: 131). *Przestańcie* jest zdaniem nadrzędnym wobec zdania podrzędnego okolicznika przyczyny, które ma formę groźby³⁰: *bo będzie to ostatnia lekcja, kiedy coś pokazuję.*

W zebranych materiale wystąpił przykład łączący w sobie polecenie, obietnicę i leksykalne wykładniki ekspresji:

N.: *Dzieciaczki moje kochane, weźcie kredki do rączek i narysujcie panią wiosnę. A kto zrobi to najładniej, dostanie dobrą ocenę.*

(Bytom, SP: język polski, 4)

Sygnal konatywny wyrażony przez zwrot o zabarwieniu ekspresywnym: *dzieciaczki moje kochane*, otwiera polecenie, rozwinięte przez orzeczenia *weźcie* i *narysujcie* w drugiej osobie liczby mnogiej trybu rozkazującego. Wypowiedź zamyka obietnica, która zapowiada rywalizację. Nauczyciel mobilizuje uczniów poprzez wskazanie, że tylko jeden z uczniów może zostać nagrodzony.

Sekwencję aktów mowy tworzy połączenie ogłoszenia z poleceniem:

N.: *Po feriach będziecie od razu mieli sprawdzian. Proszę pamiętać!*

(Bytom, SP: historia, 5)

Jest to zapowiedź określonego zdarzenia, które zaistnieje w przyszłości – *po feriach (...) będziecie mieli sprawdzian*. Ma w sobie cechy ogłoszenia, gdyż w sposób pośredni steruje działaniami uczniów, którzy czas ferii powinni wykorzystać na przygotowanie się do sprawdzianu (*będzie po feriach (...) od razu*). Forma orzeczenia – czasownik w drugiej osobie liczby mnogiej czasu

³⁰ Groźby omawiam w podrozdziale 5.3., s. 81 oraz 5.3.1., s. 89 i n.

przyszłego aspektu niedokonanego – świadczy o tym, iż zdarzenie, które dopiero nadejdzie, będzie mieć miejsce na pewno. Drugi człon wypowiedzi jest poleceniem – składa się z czasownika *proszę* i bezokolicznika *pamiętać*. Połączenie to ma formę przykładowego wyrażania żądania, w którym kategoryczność bezokolicznika neutralizuje modulant *proszę*.

Ostatnią analizowaną parę stanowi połączenie ostrzeżenia z leksykalnym ekspresywizmem:

N.: *Jeżeli będziecie się zachowywać jak cieleta, to nigdy do niczego nie dojdziemy.*

(Bytom, SP: fizyka, 7)

Wypowiedź jest ostrzeżeniem wyrażonym zdaniem warunkowym o schemacie: *jeżeli X (będziecie się zachowywać jak cieleta), to Y (nigdy do niczego nie dojdziemy)*. Brak czasownika performatywnego *ostrzegam* i pojawienie się formy orzeczenia – *będziecie się zachowywać* oraz *nie dojdziemy* – wnoszą aspekt niedokonany i stanowią przestrożę przed tym, co dopiero może nastąpić. Forma ostrzeżenia jest zgodna z jego eksplikacją semantyczną (Wierzbicka, 1983: 129):

mówię: jeżeli zrobisz X, to nie może ci się stać coś złego, myślę, że nie chcesz, żeby to się stało.

Wzmacnia je dodatkowo wyrażenie o zabarwieniu emocjonalnym: *zachowujecie się jak cieleta*, czyli *zachowujecie się nierozważnie, nierozsądnie*. Pojawienie się w ostrzeżeniu rzeczownika w znaczeniu przenośnym, wnoszącego negatywne wartościowanie ma jeszcze mocniej podziać na zachowanie uczniów.

Częstotliwość występowania splotów aktów mowy na lekcji oraz ich struktura motywowane były warunkami komunikacyjnymi. Przykłady aktów mowy potwierdzają złożony charakter zarówno wypowiedzi nauczyciela, jak i ogólnie całego dyskursu lekcyjnego. Poprzez łączenie poszczególnych typów aktów mowy nauczyciel ma możliwość jednoczesnego przekazywania uczniom wiadomości, sprawdzania przyrostu wiedzy uczniów oraz wpływania na ich zachowanie.

6.

Makroakty mowy – zebrania i konferencje

Typowa dla szkolnej sytuacji interakcyjnej przewidywalność zachowań językowych jest uwarunkowana jej instytucjonalnym charakterem. W kontaktach między interlokutorami w szkole przeważa nierównorzędny układ ról społecznych¹ i to on ma istotny wpływ na przebieg komunikacji.

W poprzednim rozdziale analiza obejmowała akty mowy nauczyciela występujące w sytuacji lekcyjnej. Nadrzędna rola nauczyciela warunkowała typ oraz częstotliwość pojawiania się określonych aktów mowy i była podyktowana czynnikami dydaktycznymi oraz celami realizowanymi na lekcji. Nauczyciel steruje bowiem procesem dydaktycznym, określa jego kształt, odpowiada za sposób i kolejność realizowanych zadań (por. Miódunka, Ropa, 1986; Sowińska, Butrymowicz, 1990; Żydek-Bednarczuk, Zeler, 1997; Kawka, 1999; Skowronek, 1999).

Dominująca rola nauczyciela nie ogranicza się w komunikacji szkolnej wyłącznie do sytuacji lekcyjnej. Charakterystyczna jest także dla zebrania, w czasie których nauczyciel pośredniczy między szkołą, uczniami a rodzicami. Odpowiada za przekazanie koniecznych i wymaganych informacji, organizuje przebieg komunikacyjny zebrania, jego formę oraz strukturę komunikatów. Rola, jaką pełni nauczyciel w czasie zebrania, wynika bezpośrednio z instytucjonalnego wymiaru szkoły, w której imieniu nauczyciel występuje. Jednakże układ nadawczo-odbiorczy między uczestnikami zdarzenia komunikacyjnego różni się od tego układu, który obowiązuje na lekcji. Nadawcę – nauczyciela i odbiorców – rodziców łączy kompetencja społeczna, kulturowa i językowa (choć zdarzają się przypadki nieznamośności przez rodziców ogólnopolskiej odmiany języka), a także posiadana wiedza o świecie oraz doświadczenie, do których interlokutorzy mogą się odwołać i które mogą przekształcać w zależności od potrzeb komunikacyjnych. Partnerzy interakcji, znając układ ról i pozycję społeczną uwarunkowaną sytuacją, decydują o sposobie zwracania się do siebie wzajemnie (formuły adresatywne *proszę państwa*, *drodzy państwo*,

¹ O układzie ról społecznych w komunikacji szkolnej piszę w rozdziale 2., s. 15–20.

państwo) oraz o przebiegu zdarzenia komunikacyjnego (aktywność rodziców nie ogranicza się do pozycji odbiorców).

W przeciwieństwie do sytuacji utrwalonej w procesie nauczania, w której obowiązują trwałe role społeczne, relacje między nauczycielem a rodzicami stanowią role nietrwałe o randze nierównorzędnej (Pisarkowa, 1978; Grabias, 1994).

Odmienne niż w sytuacji komunikacyjnej na zebraniu z rodzicami kształtuje się pozycja nauczyciela na konferencjach rady pedagogicznej². Relacje między dyrektorem a nauczycielem bądź dwoma nauczycielami, analogicznie do układu interakcyjnego występującego na zebraniu, łączy nie tylko wiedza o świecie i doświadczenie, kompetencja kulturowa, społeczna, językowa, ale także kompetencja zawodowa. Różni zaś te relacje ranga społeczna dyrektora. Występuje on w imieniu instytucji, jego działania mają więc moc ustawodawczą i wykonawczą. Nauczyciel jako podwładny staje niżej w hierarchii wobec przełożonego, który odpowiada za porządek i strukturę konferencji. Dominuje nierównorzędny układ ról między interlokutorami (trwałe role społeczne), z tą różnicą, że pozycja nadrzędna przypisana jest tu dyrektorowi. Układ ról oraz różnice w randze społecznej między nadawcą a odbiorcą wpływają na formę i realizację językową komunikatu.

6.1. Zebranie, konferencja – założenia analizy

Zebrania z rodzicami oraz konferencje rady pedagogicznej rozpatruję jako rodzaj zachowania społecznego, występującego w szkole, mającego określoną formę i określony cel, zachodzącego w określonej sytuacji społecznej, która determinuje zachowania językowe uczestników procesu komunikacji (Miodunka, Ropa, 1986).

Nowe jakościowo zdarzenia komunikacyjne³ wymagają zdefiniowania i uporządkowania terminologicznego.

² Rada pedagogiczna – według *Słownika języka polskiego* (Szymczak, red., 1981, T. 3: 8) – to „nauczyciele jednej szkoły, decydujący pod przewodnictwem dyrektora lub kierownika w sprawach ocen, promocji oraz w sprawach dyscyplinarnych uczniów”.

³ Jak dotąd nie pojawiły się opracowania innych, niż komunikacja na lekcji, sytuacji interakcyjnych występujących w szkole. Jedynie K. Wojtczuk (1996) zwraca uwagę na problem badawczy, nie podejmuje jednakże jego analizy.

6.1.1. Zebranie

Według *Słownika języka polskiego* pod redakcją Szymczaka (1981, T. 3: 998) **zebranie** to: „1) rzecz. od zebrać; 2) «zgromadzenie pewnej liczby osób poświęcone omówieniu jakichś spraw; narada, posiedzenie»: Zebranie partyjne, związkowe, rodzicielskie. Zebranie sprawozdawcze, wyborcze. Zagaić, zwołać zebranie. Zebrać głos na zebraniu. Być na zebraniu. Uczestniczyć w zebraniu. Otwarte zebranie «zebranie, w którym mogą brać udział nie tylko członkowie danej organizacji». Walne zebranie, zebranie wszystkich plenarne «zebranie wszystkich członków jakiejś organizacji, jakiegoś stowarzyszenia». Zebranie towarzyskie «zgromadzenie pewnej liczby osób mające charakter prywatny, poświęcone rozmowom, zabawie, często połączone z poczęstunkiem».» Przyjęło się także nazywać zebranie z rodzicami mianem wywiadówki oraz spotkania z rodzicami.

Wywiadówka oznacza: „zebranie rodziców uczniów (zwykle jednej klasy), organizowane okresowo przez szkołę w celu powiadomienia o postępach w nauce i zachowaniu się ich dzieci»: Pójść na wywiadówkę. Zbliżał się okres wywiadówek” (Szymczak, red., 1981, T. 3: 863). Termin „wywiadówka” pojawia się dziś stosunkowo rzadko, jego miejsce zajęło określenie „spotkanie z rodzicami”. Zmiana ta wiąże się przemianami edukacyjnymi zachodzącymi obecnie w szkole, która ma być przyjazna dla ucznia i jego rodziców⁴, zgodnie z encyklopedyczną definicją spotkania: „«umówione zejście się lub zjazd w celu zobaczenia się z kimś»: Miłe, przyjemne spotkanie [...]. Spotkanie z przyjacielem, z ojcem, z bratem. Spotkanie posłów z wyborcami. Spotkanie u przyjaciela, u znajomych (np. w serdecznej atmosferze)” (Szymczak, red., 1981, T. 3: 299).

6.1.2. Konferencja

Słownik języka polskiego pod redakcją Szymczaka (1978, T. 1: 988) definiuje **konferencję** jako: „zebranie, posiedzenie grona osób, np. przedstawicieli organizacji społecznych, politycznych, naukowych itp. poświęcone

⁴ Określenie zebrania z rodzicami mianem wywiadówki zbyt mocno podkreślało instytucjonalny charakter szkoły i stawiało ją w pozycji nadrzędnej, niemalże jako organu wykonawczego: „zebranie [...] organizowane okresowo przez szkołę w celu powiadomienia” (Szymczak, red., 1981, T. 3: 863), nienastawionego na współpracę. Obecnie odchodzi się od takiego podejścia i traktuje się szkołę z punktu widzenia warunków gospodarki rynkowej (konceptje edukacyjne obowiązujące w szkołach krajów Europy Zachodniej), czyli produktu, którym należy tak zarządzać, by jak najlepiej go sprzedać. Zebrania z rodzicami przyjęły formułę spotkań, zebrzań towarzyskich połączonych z poczęstunkiem. Rodziców traktuje się z przynależnym im szacunkiem, jako tych, którzy stawiają szkole wymagania i oczekują ich realizacji. Źródło niniejszych opinii stanowi zebrany materiał analityczny wraz z towarzyszącą mu otoczką socjologiczną.

omówieniu określonych zagadnień”. *Słownik wyrazów obcych* (K o p a l i ń s k i, red., 1995: 582) podaje zbliżoną definicję, wzbogacając ją jedynie o wskazane możliwości podejmowania uchwał na konferencji oraz bliskoznaczne określenie jej mianem *narady*⁵, *posiedzenia*⁶.

Definicje *posiedzenia* i *narady* – synonimów analizowanych zdarzeń komunikacyjnych – określają ich cechy charakterystyczne i wskazują wspólne jądro semantyczne:

- w akcie komunikacji uczestniczy grupa osób;
- grupę łączy wyraźnie sprecyzowany cel i intencja: wspólne omawianie ważnych dla grupy spraw, radzenie nad jakimiś sprawami, uzgadniania zbieżnych stanowisk wobec poglądów wygłaszanych przez interlokutorów oraz uwzględnianie możliwości podejmowania uchwał i wniosków (konferencje mają w swojej strukturze tematycznej wpisany punkt – uchwały i wnioski).

Elementy definicji wskazują na złożony charakter badanych zdarzeń komunikacyjnych, w obrębie których da się wskazać szereg następujących po sobie bądź przeplatających się czynności (omawianie ważnych spraw, radzenie nad jakimiś sprawami, uzgadniania zbieżnych stanowisk, podejmowanie uchwał i wniosków). W procesie komunikacyjnym czynności te realizowane są w postaci mikroaktów mowy, tworzących makrostrukturę zebrania z rodzicami oraz konferencji – zebrania rady pedagogicznej, o definicjach semantycznych:

- zebrania z rodzicami:

mówię: ...

mówię to, bo chcę żebyś wiedział

sądzę, że chciałbyś to wiedzieć

mówię to, bo sądzę że chcesz to wiedzieć

- konferencji – zebrania rady pedagogicznej

mówię:..

mówię to, bo chcę żebyś to wiedział

mówię to, bo chcę żebyś to zrobił

mówię, bo chcę żebyś mógł to zrobić.

Instytucjonalny wymiar komunikacji narzuca określony typ działalności językowej i kształtuje przebieg komunikacji. Na jego formę wpływają cechy

⁵ Por. definicje w: *Słownik języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka (1979, T. 2: 835); *Nowy słownik języka polskiego* pod redakcją H. Zgólkowej (2001, T. 31: 112).

⁶ Por. definicje w: *Słownik języka polskiego* (Szymczak, red., 1979, T. 2: 282); *Nowy słownik języka polskiego* (Zgólkowa, red., 1999, T. 22: 446–447).

komunikacyjno-pragmatyczne, społeczne i językowe. W zebraniach dominuje funkcja informatywna, której towarzyszą funkcje: impresywna i fatyczna. Z kolei na konferencjach przeważają wypowiedzi o funkcji impresywnej zespolone z funkcją fatyczną.

Każde zebranie z rodzicami, analogicznie – każdą konferencję rady pedagogicznej, traktuję jako zdarzenie językowe – zorganizowaną wypowiedź⁷, powstałą w wyniku kooperacji nadawcy i grupy odbiorców (rodziców, nauczycieli), na którą składa się szereg działań stanowiących struktury tematów i podtematów realizowanych w zdarzeniu komunikacyjnym (Nowakowska, 1980: 137–138). Relacja JA (nauczyciel, dyrektor) – MY (rodzice, nauczyciele) konotuje wymienną rolę nadawczo-odbiorczych w obrębie sytuacji komunikacyjnej, z wyraźną przewagą JA. Stopień dystansu między interlokutorami (typ interakcji) oraz asymetria wiedzy⁸ wpływają na organizację tekstu wypowiedzi. Nadawca – nauczyciel jest w pewnym sensie nadawcą z woli odbiorców, gdyż ma przekazać odbiorcom określone informacje. Do wymiany ról nadawczo-odbiorczych dochodzi w momencie, w którym uczestnik – odbiorca (tu: rodzice) odczuwa potrzebę zrealizowania komunikatu (Warchała, 1991: 58).

Charakterystyczną cechą zarówno zebrań, jak i konferencji jest ich dynamiczna struktura, w obrębie której da się wydzielić – bazując na reprezentacji semantyczno-pragmatycznej wypowiedzi – tematy tekstu⁹. Tematy tekstu dłuższych wypowiedzi, a do takich zaliczam fragmenty zebrań i konferencji, są „ekstraktem tekstu, kondensującym całą jego zawartość na powierzchni tekstu w formie dającej się wydzielić propozycji i wskazują na dynamiczność

⁷ Przyjmując za wyznacznik kategorie semantyczno-pragmatyczne, uznaję zebranie (także konferencję) za zdarzenie językowe – tekst ukierunkowany tematycznie, pełniący funkcję komunikacyjną (Schmidt, 1973: 68). Wypowiedź – zgodnie z propozycją J. Firsba (1974: 10) – ma charakter dynamiczny, przejawiający się w rozwijaniu zamierzonej informacji i łączący się z progresją tematów występujących w jej obrębie. Por. także: Żmudzki, 1990: 145–153; Żydek-Bednarczyk, 1994.

⁸ Mówiąc o asymetrii wiedzy, mam na myśli wiedzę, jaką dysponuje:

- nauczyciel odnośnie do uczniów oraz sytuacji w klasie i szkole,
- dyrektor odpowiedzialny za organizację i pracę szkoły, z urzędu zobowiązany do znajomości aktów prawnych oraz obowiązujących w instytucji norm i zasad.

⁹ Przez temat rozumie się najczęściej: „centralny element treściowy, w którym dominują wszystkie centralne informacje tekstu. Temat jest elementem konstytuującym w tekście, jest bazą, z której można wyodrębnić jądro informacyjne oraz inne komponenty, np.: intencje nadawcy, kompozycje, wartościowanie” (Conrad, Hrsg., 1988: 238, za: Żydek-Bednarczyk, 1994: 99). Tematy tekstu wiążą się z wyodrębnieniem z treści najważniejszych struktur tekstowych – tekstoid, z których wydziela się propozycje, które stanowią podstawę tematów tekstów. Określenie tematu w tekście sięga badań praskiej szkoły strukturalnej (Mathesius, 1971: 7–12; Daneša, 1983: 43–65; Firsba, 1978: 29–46; Gall, 1976: 7–16, 1978: 47–57) i odnosi się do podziałów na tematy w obrębie zdania.

procesu generowania z poziomu głębokiego – struktury predykatowo-argumentowej¹⁰ – do powierzchniowego ukształtowania wypowiedzi” (Agricola, 1979; Beaugrande de, Dressler, 1990; Dobrzyńska, 1991). Propozycje „mogą być więc argumentami operatorów modalnych lub predykatów wyrażających postawę mówiącego wobec propozycji” (Padučeva, 1992: 50). Wydzielone z tekstu propozycje łączą się w relacje tematyczne między poszczególnymi propozycjami, tworząc w ten sposób tematyczne struktury złożone z mikroaktów mowy.

Przebieg komunikacyjny zebrania (z rodzicami, nauczycieli) wraz z wchodzącymi w jego skład strukturami językowymi oraz współtworzącymi je aktami mowy stanowi przedmiot analizy zebrania z rodzicami oraz konferencji rady pedagogicznej traktowanych jako makroakty mowy. Odrębnie badane są makroakty zebrań i makroakty konferencji z tym, że przyjęty sposób analizy dla obu zdarzeń komunikacyjnych jest taki sam i obejmuje:

1. Przebieg i strukturę językową zebrania i konferencji przedstawioną na jednym, losowo wybranym przykładzie, w którym:

- wydzielam łączące się ze sobą relacje tematyczne;
- wskazuję na występowanie w wypowiedzi aktów mowy, które za pomocą argumentów i predykatów wyrażają postawę mówiącego zawartą w propozycji/propozycjach, tworząc makroakty mowy;
- wskazuję na funkcję ramy metatekstowej¹¹ w strukturze zebrania;
- analizuję strukturę językową wypowiedzi wchodzących w obręb struktur tematycznych.

2. Relacje tematyczne w makroaktach zebrania i konferencji przedstawione na wybranych z materiału analitycznego przykładach.

3. Typy mikroaktów mowy występujące w analizowanych zebraniach i konferencjach.

¹⁰ Struktury predykatowo-argumentowe powstają w wyniku zespolenia predykatów z implikowanymi przez nie argumentami. Argument jest wyrażeniem wyznaczającym przedmiot (fragment rzeczywistości), któremu przysługuje predykat. Pełni on funkcję referencjalną, tzn. wskazuje wyróżnione przedmioty i denotuje to, o czym mówi się w zdaniu. Predykat w tradycji logicznej to wyrażenie występujące z nazwą (argumentem). Jego funkcją jest przekazywanie informacji o obiekcie, którego dotyczy nazwa, i przypisywanie mu jakiejś cechy (Grzegorzowa, 1985: 92).

¹¹ Włączam do metatekstu operatory tekstowe, mając na uwadze stanowiska badaczy (Ożóg, 1990; Żydek-Bednarczyk, 1994), którzy mówią raczej o cechach metatekstowości operatorów tekstowych niż o metateksie sensu stricto.

6.2. Przebieg i struktura językowa zebrań z rodzicami

Materiał analityczny obejmuje 26 zebrań (por. tabela 3., s. 28). Wszystkie przykłady mają wyraźnie określoną ramę, którą stanowią konwencjonalne formuły powitań, pożegnań i podziękowań oraz towarzyszące im elementy stałe, takie jak: podpisywanie listy obecności, pisanie protokołu z zebrania. Ich funkcja polega na stworzeniu miłej atmosfery, otwarciu się na kontakt między uczestnikami zdarzenia komunikacyjnego oraz ukazaniu stereotypowości form wypowiedzi inicjujących i zamykających relacje nadawczo-odbiorcze w komunikacji w instytucji.

Podczas zebrań są stosowane formuły konwencjonalne, wśród których przeważają zwroty adresatywne typu: *proszę państwa, państwo, drodzy państwo* z łączącą się z nimi funkcją fatyczną bądź impresywną. Charakterystyczną ramową kompozycję otwierają formuły powitań: *Witam państwa na dzisiejszym zebraniu; Dzień dobry; Witam państwa i cieszę się, że się spotykamy*; zamykały ją zaś formuły pożegnań z towarzyszącymi im podziękowaniami za uczestnictwo w zebraniu: *Dziękuję, to wszystko na dzisiaj; Dziękuję (państwu) za udział w zebraniu i do widzenia; Na tym chciałabym zakończyć i podziękować państwu; Czy są jakieś pytania? Jeśli nie, to ja państwu bardzo serdecznie dziękuję; Do widzenia; To wszystko; Dziękuję bardzo państwu*.

Zwroty otwierające zdarzenie komunikacyjne są do siebie zbliżone, stereotypowe. Formuły końcowe natomiast różnią się od siebie. Mimo że zawierają typowe zwroty, niosą inny ładunek illokucji. Zamykają się w aktach bezpośrednich: *To wszystko na dziś, do widzenia* i pośrednich, wyrażone są w formie pytań: *Czy są jakieś pytania?* bądź zdań oznajmujących z trybem przypuszczającym: *Na tym chciałabym zakończyć i podziękować państwu*. Oprócz zwrotów konwencjonalnych, stałym elementem zebrań są czynności podpisywania listy obecności, pisanie protokołu.

Porządek i tematyka zebrań zależą od ich typu. Na podstawie zebranego materiału egzemplifikacyjnego (26 zebrań) wyróżniłam następujące rodzaje zebrań: organizacyjne na początku roku szkolnego (na początku semestru); międzysemestralne / śródsemestralne; podsumowujące.

Liczba zebrań śródsemestralnych była zmienna i zależała od nauczyciela – wychowawcy oraz od rodziców. Była ponadto uwarunkowana relacjami panującymi w klasie oraz bieżącymi sprawami wychowawczymi (między innymi trudnościami z młodzieżą, organizowaniem wycieczek i imprez):

N.: *Następne zebranie w listopadzie, to jest za dwa miesiące. Czy państwo odrzucają potrzebę spotykania się co miesiąc? Bo jeżeli tak, to ja jestem otwarta i czekam na państwa propozycje.*

(Bytom, gimnazjum)

N.: *Czy państwo chcielibyście się spotykać ze mną częściej? Jeśli tak, to proszę bardzo.*

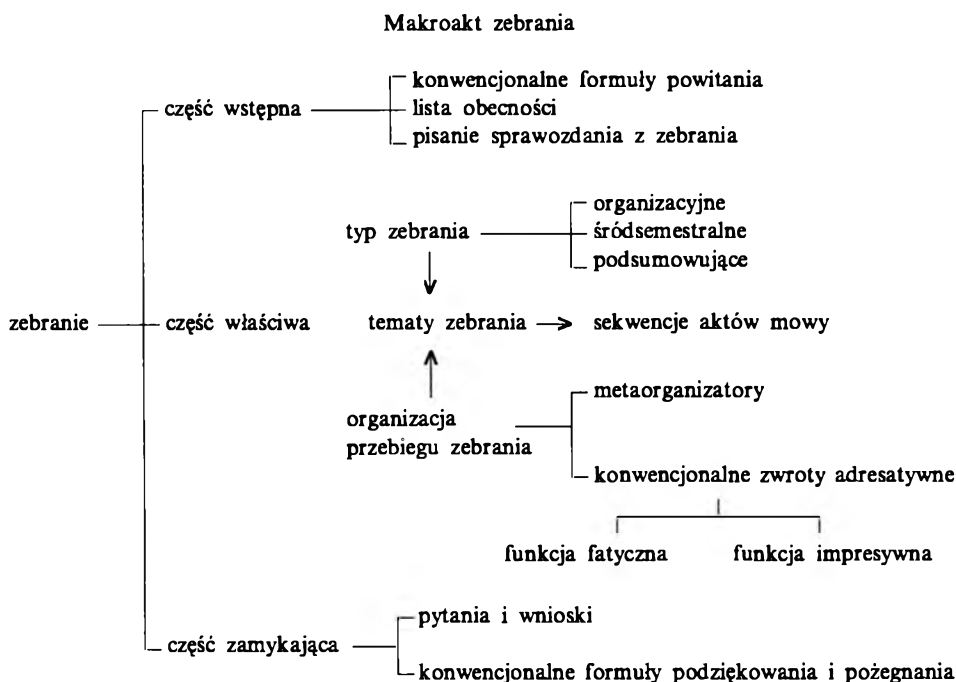
(Bytom, SP)

Tematyka zebrań była do siebie zbliżona i dotyczyła:

- spraw bieżących klasy (*wyjście do teatru, zakup nowych krzeseł, prośba uczniów o szafki* itd.);
- spraw bieżących szkoły (*remont sali gimnastycznej, remont toalet, zakupy do pracowni komputerowej* itd.);
- spraw wychowawczych (m.in. uwag dotyczących zachowania uczniów);
- aktów prawnych, regulujących funkcjonowanie szkoły;
- spraw finansowych klasy i szkoły;
- planowanych sprawdzianów i badań wyników kształcenia;
- organizacji wycieczek;
- planowanych i minionych imprez szkolnych.

Makroakt zebrania przedstawia schemat 2., który obejmuje istotne jego elementy.

Schemat 2



Dominantę kompozycyjną zebrań stanowiły wypowiedzi metatekstowe, które zapowiadały następujące po sobie tematy. Do najczęstszych należały:

- metaorganizatory typu: *co się tyczy..., jeśli/jeżeli chodzi o...*;
- wykładniki związków pomiędzy fragmentami wypowiedzi, które sygnalizowały następstwo i porządek logiczny typu: *następnie, z kolei, kolejna sprawa, przede wszystkim* itd.;
- metatekstowa funkcja zaimków anaforycznych i rodzajników, np.: *a także, i jeszcze sprawa, takie..., te...*;
- metatekstowe operatory ustalające ekwiwalencję i *quasi*-ekwiwalencję wewnątrz tekstu, typu: *chciałabym przypomnieć, tu zwracamy się, chciałabym tutaj powiedzieć, na przykład* itd.

W zebraniach przeważały wypowiedzi o funkcji informacyjnej, takie jak: ogłoszenia, zawiadomienia, akty informatywne o językowej strukturze opisu, wyjaśnienia i argumentacji oraz wypowiedzi typu *informuję, przedstawiam*. Pojawiały się także akty prośby, pytania, pochwały, rady, propozycji, w których dominowała funkcja konatywna, czasami wzbogacona o funkcję ekspresywną (pochwały, upomnienia).

Zebranie 1

Zebranie organizacyjne, rozpoczynające pracę w nowym roku szkolnym, którego struktura informacyjna jest zawarta w następujących propozycjach:

1. Nauczyciel wita rodziców.
2. Nauczyciel prosi o podpis na liście obecności.
3. Nauczyciel zapowiada wypełnianie ankiet.
4. Nauczyciel prosi o wypełnienie ankiet, dotyczących opieki zdrowotnej dziecka.
5. Nauczyciel objaśnia, czego dotyczą ankiety.
6. Nauczyciel prosi o anonimowe wypełnienie ankiet panią psycholog (ankieta dotyczy zjawisk społecznych i oczekiwań rodziców wobec szkoły).
7. Nauczyciel prosi o anonimowe wypełnienie przygotowanych przez niego ankiet (ankieta dotyczy oczekiwań rodziców wobec szkoły i wychowawcy).
8. Nauczyciel zapowiada test z języka polskiego sprawdzający wiadomości z sześciu lat (uczniowie są w klasie VI).
9. Nauczyciel mówi o teście.
10. Nauczyciel przedstawia ofertę zajęć dodatkowych.
11. Nauczyciel tłumaczy celowość dokładnego przedstawiania oferty zajęć dodatkowych.
12. Nauczyciel wymienia zajęcia, przypadające na kolejne dni tygodnia (rozbudowana struktura deskrypcyjna, oparta na wyliczeniu).
13. Nauczyciel przypomina o imprezie na X-lecie szkoły.
14. Nauczyciel przedstawia plan imprezy na X-lecie szkoły.
15. Nauczyciel prosi rodziców o zakupienie cegiełek przeznaczonych na organizację imprezy.
16. Nauczyciel mówi o możliwości zakupu cegiełek.
17. Nauczyciel mówi o wycieczce do Malborka.
18. Nauczyciel mówi o opłacie za wycieczkę.

19. Nauczyciel prosi rodziców o spisanie przebiegu zebrania.
20. Rodzice aprobują wycieczkę do Malborka.
21. Nauczyciel wyraża nadzieję zorganizowania wycieczek jednodniowych w ciągu roku.
22. Nauczyciel chce zabrać dzieci do pałacu w Pszczynie.
23. Nauczyciel wyjaśnia cel wycieczki.
24. Nauczyciel mówi o zamykaniu klas na przerwie ze względów wychowawczych (uczniowie demolują klasy w czasie przerw).
25. Nauczyciel mówi o wycieczce do Włoch.
26. Nauczyciel opisuje wycieczkę do Włoch.
27. Nauczyciel mówi o tym, że dzieci chciałyby mieć swoje szafki.
28. Nauczyciel mówi, że dzieci pozostające w gimnazjum chcą kupić szafki.
29. Nauczyciel opisuje szafki, jakie chcą dzieci.
30. Nauczyciel prosi rodziców o przemyślenie sprawy.
31. Nauczyciel tłumaczy chęć dzieci do posiadania szafek.
32. Nauczyciel pyta, czy rodzice chcą znać wymagania z języka polskiego.
33. Nauczyciel proponuje osobom zainteresowanym odbicie wymagań na ksero.
34. Nauczyciel mówi o ocenie wzorowej z zachowania.
35. Nauczyciel mówi o zachowaniu chłopców.
36. Nauczyciel mówi o agresywnym zachowaniu.
37. Nauczyciel podaje swój domowy numer telefonu.
38. Nauczyciel mówi o zachowaniu chłopców.
39. Nauczyciel mówi o godzinach nieusprawiedliwionych.
40. Nauczyciel przypomina o kupnie cegiełek.
41. Nauczyciel dziękuje za zebranie i żegna się z rodzicami.

Ze struktury informacyjnej zawartej w propozycjach, wydzieliłam sześć tematów głównych (T), będących nośnikami tematycznej struktury predykato-wo-argumentowej:

- T₁ (propozycje 3–7) – ankiety;
- T₂ (propozycje 8–9 oraz wznowienie 32–33) – test z języka polskiego;
- T₃ (propozycje 10–12) – zajęcia dodatkowe;
- T₄ (propozycje 13–16 oraz wznowienie 40) – impreza z okazji X lecia szkoły;
 - P (propozycje 15–16 oraz wznowienie 40) – obok T₄ – cegiełki;
- T₅ (propozycje 17–23 oraz wznowienie 25–26) – wycieczki:
 - t₁ (propozycje 17–18 oraz wznowienie 20) – wycieczka do Malborka,
 - P (propozycja 19) – obok t₁ – protokół z zebrania;
 - t₂ (propozycja 21) – wycieczki jednodniowe;
 - t₃ (propozycje 22–23) – wycieczka do Pszczyny;
 - t₄ (propozycje 25–26) – wycieczka do Włoch;
- T₆ (propozycja 24, 27–31 oraz 34–39) – dyscyplina i zachowanie klasy:
 - t₁ (propozycja 24) – zamykanie pomieszczeń klasowych;
 - P (propozycje 27–31) – obok t₁ – szafki uczniów;
 - t₂ (propozycja 34) – oceny z zachowania;

P (propozycja 39) – obok t_2 – godziny nieusprawiedliwione;

t_3 (propozycja 35–38) – zachowanie chłopców;

P (propozycje 37–38) – obok t_3 – telefon domowy nauczyciela.

T_1 jest zawarty w propozycjach 3–7 i dotyczy wypełnienia przez rodziców ankiet. Temat główny poprzedza tzw. metaorganizator wypowiedzi, który sygnalizuje, czego dotyczyć będzie wypowiedź:

Mam dla państwa kilka drobiazgów. Co się tyczy najważniejszej sprawy to otrzymają państwo trzy ankiety.

Użycie w inicjującym strukturę tematyczną zebrania komponencie meta-tekstowym przymiotnika w stopniu najwyższym wzmacnia dodatkowo rangę tematu omawianego jako pierwszy. Zaraz po nim pojawia się kolejny metaorganizator, który odnosi się do pierwszego z trzech – wyznaczających temat główny (T_1) – tematów częściowych: *Jeżeli chodzi o opiekę służby zdrowia*. Tego typu metatekstowe wprowadzenia *co się tyczy...*, *jeżeli chodzi o...* Wierzbicka (1971: 111) łączy z tekstami o charakterze (stylu) dość abstrakcyjnym, zintelektualizowanym. W przypadku zebrania formuła ta otwiera relacje między nauczycielem a rodzicami i określa rangę komunikacji, która ma oficjalny charakter. Świadczą o tym także powtarzające się zwroty adresatywne: *dla państwa*, *proszę państwa*, które niosą funkcję fatyczną. Ma ona służyć podtrzymaniu uwagi, potwierdzeniu, że zawartość informacyjna została przyjęta przez odbiorców i zrozumiana.

Temat główny wyznaczają trzy tematy częściowe (t): t_1 – ankieta dotycząca służby zdrowia, t_2 – ankieta pani psycholog, t_3 – ankieta wychowawcy klasy. Łączy je relacja semantyczna, a dokładniej – bliskość semantyczna między wydzielonymi propozycjami. Wspólny jest im jeden i ten sam leksem tematyczny – ankieta, natomiast różni je struktura informacyjna, odrębna dla każdego z tematów. Zbieżne są relacje, jakie zachodzą między predykatem a argumentem w t_1 , t_2 i t_3 . Na wstępie określony jest typ ankiety, kolejno – czego ona dotyczy, następnie wskazane są predykaty dynamiczne (w t_1 kolekcja predykatów: *proszę wpisać*, *proszę przekazać*), które precyzują, jak właściwie wypełnić ankietę. Tematy częściowe t_2 i t_3 , podobnie jak tematy główny i t_1 , poprzedzają eksplicytnie wyrażone komponenty meta-tekstowe: t_2 – *następna kwestia to ankieta pani psycholog*, będący sygnałem następstwa i porządku logicznego (Wierzbicka, 1971: 113); t_3 – *a także tutaj państwo mają ankietę*; metatekstowa rola spójnika, która, analogicznie jak w zdaniach wielokrotnie złożonych, pełni funkcję spoiwa i zamyka temat główny T_1 .

Struktury tematyczne tematów częściowych stanowią prośby, wzmocnione modulantom grzecznościowym *proszę*, który łączy się z predykatami wyrażonymi bezokolicznikami. Ich wystąpienie oraz forma wiąże się ściśle

z relacją nadawczo-odbiorczą. Nauczyciel może jedynie zwracać się do rodziców z prośbą o wypełnienie ankiety, natomiast oni mogą, ale nie muszą jej wypełnić. W wypowiedziach dominuje funkcja impresywna, która – według Grzegorzyczykowej (1991: 24) – ma silnie angażować odbiorcę i wpływać na jego działanie.

T₂ – test z języka polskiego – obejmuje propozycje 8–9 oraz wznowienie w propozycjach 32–33. Temat główny T₂, podobnie jak T₁, został wprowadzony przez eksplicytnie wyrażony komponent metatekstowy, który wskazuje na sygnał następstwa i porządku logicznego względem metatekstu T₁, tworząc z nim hierarchiczną strukturę: *Kolejna sprawa* [w metateksie T₁ – *najważniejsza sprawa*] *dotyczy tego, że uczniowie są w klasie szóstej*. Z metatekstem wiąże się następujące po nim zdanie złożone, które wchodzi z nim w relację logiczną. Zdanie otwiera wyrażenie parentetyczne, w zasadzie charakterystyczne dla wypowiedzi wtrąconych, tu wskazujące na nawiązanie oraz kontynuację i mające postać implikacji: *jeżeli p to q* – *No więc to jest klasa ostatnia i dlatego przed uczniami test z języka polskiego*. W zdaniu występują cechy typowe dla mówionej odmiany języka, tj. inicjowanie wypowiedzi modulantem afektywnym *no*, który wraz z elipsą drugiego zdania składowego dynamizuje treść. Relacja semantyczna między kolejnymi zdaniami rozwijającymi linię tematyczną T₂, w których nauczyciel mówi o teście z języka polskiego, opiera się na relacji przeciwstawności i wskazuje na opozycję: *kiedyś* – *teraz*:

W zeszłym roku był taki test. Miał to być test dostosowany do poziomu i wiedzy uczniów. Test ja teraz sama ułożyłam. Będzie to test z sześciu lat, który obejmuje wiadomości i umiejętności.

W analizowanej strukturze tematycznej T₂ dominuje funkcja informatywna. Nauczyciel przekazuje rodzicom jak najwięcej informacji o teście. W wypowiedzi występują predykaty, które odnoszą się do przeszłości (*był taki test*), teraźniejszości (*teraz sama ułożyłam*) oraz przyszłości (*będzie to test*) i wskazują na procesualny charakter zdarzenia. Struktura tematyczna T₂ ma cechy typowe dla zawiadomienia, którego eksplikacja semantyczna ma postać (Wie-
rzbicka, 1983: 132):

sądzę, że nie wiesz X
sądzę, że chciałbyś to wiedzieć
mówię:
mówię to, bo chcę, żebyś wiedział.

Jej pojawienie się w obrębie struktur tematów głównych zebrania określa elementy istotne dla układu interakcyjnego pomiędzy nauczycielem a rodzi-

cam. Pojawienie się w przebiegu zebrania zawiadomienia jest uzależnione od relacji komunikacyjnych oraz asymetrii wiedzy między interlokutorami. Nauczyciel, z racji posiadanej wiedzy, inicjuje temat i mówi o istotnych dla tematu kwestiach. Jego działanie zależy od woli i potrzeb odbiorców, którzy muszą być zainteresowani tematem. Dopiero wówczas dochodzi do realizacji aktu mowy:

No więc to jest klasa ostatnia, przed uczniami test z języka polskiego, taki z sześciu lat. W zeszłym roku był taki test. Miał to być test dostosowany do poziomu wiedzy. Test ja teraz sama ułożyłam. Będzie to test z sześciu lat, który obejmie umiejętności, wiadomości gramatyczne.

Tematowi głównemu T_2 towarzyszy temat poboczny (P), zawarty w propozycjach 32–33. Jego obecność jest uzależniona od indywidualnych skojarzeń nadawcy – nauczyciela, który wywołuje go w związku z testem z języka polskiego. Temat poboczny poprzedza eksplicytna struktura metatekstowa: *jeszcze mam mówić państwu, czego dokładnie będą się uczyć z języka polskiego*. Należy ona do grupy wyrażen, które są wykładnikami związków między fragmentami wypowiedzi i określają kierunek biegu myśli (Wierzbicka, 1971: 112). Formuła adresatywna *państwu* pełni funkcję fatyczną. Jest nastawiona na podtrzymanie kontaktu z rodzicami. Inicjująca temat poboczny (P) formuła metatekstowa łączy się ze strukturą tematyczną P na drodze asocjacji. Temat poboczny (P) dotyczy wymagań z języka polskiego. Tworzące go zdania hipotaktyczne wchodzą między sobą w relacje bliskości semantycznej i mają charakter rady:

Tutaj mam wymagania, które obowiązują z języka polskiego. Ja dzieciom przeczytałam, warto się z nimi teraz zapoznać. Jeśli ktoś chce skserować to proszę bardzo.

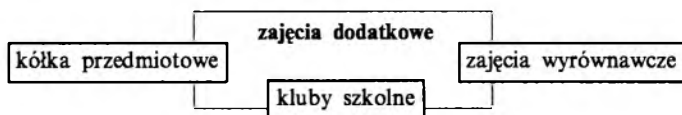
Wypowiedź zawiera w sobie deiksę przestrzenną, wyrażoną zaimkiem określającym miejsce zdarzenia – *tutaj* oraz deiksę czasową – *teraz*, wyrażoną przysłówkiem kodującym czas. „Tu i teraz” deiksy wskazuje na momentalność działania. W wypowiedzi dominuje funkcja impresywna, która ma swój wyrażnie określony cel. Nadawca – nauczyciel wpływa na odbiorców, a zwłaszcza na ich stan mentalny. Świadczą o tym między innymi:

- forma orzeczenia, złożona z czasownika modalnego *warto* i bezokolicznika *zapoznać się*; składnik modalny wskazuje na stosunek mówiącego do treści wypowiedzi, która jest ujęta w członie drugim, czyli bezokoliczniku (Boniecka, 1998: 31);
- perswazja wyrażona zdaniem warunkowym z zaimkiem nieokreślonym *ktoś* oraz orzeczeniem złożonym z czasownika modalnego *chcieć* i bezokolicznika

skserować, dodatkowo wzmocnione modulantem grzecznościowym *proszę* wraz z towarzyszącym mu przysłówkiem uintensyfikującym *bardzo*.

T₃ obejmuje propozycje 10–12. Jądro tematyczne ma postać rozbudowanej wypowiedzi monologicznej nauczyciela i odnosi się do tematu głównego – zajęcia dodatkowe. Struktura tematyczna jest oparta na wyliczeniu zajęć dodatkowych, przypisanych kolejnym dniom tygodnia (w poniedziałek, wtorek, środę, czwartek, piątek) wraz z wyjaśnieniem, kto prowadzi zajęcia i czego one dotyczą. Temat główny wyznaczają trzy elementy:

- kółka przedmiotowe (kółko matematyczne, kółko humanistyczne, kółko plastyczne, kółko języka niemieckiego, kółko taneczno-wokalne, kółko historyczne, kółko informatyczne, kółko przyrodnicze, kółko szachowe, kółko instrumentalne);
- zajęcia wyrównawcze (zajęcia wyrównawcze z matematyki, zajęcia wyrównawcze z języka polskiego, zajęcia wyrównawcze z języka angielskiego, zajęcia wyrównawcze z języka niemieckiego);
- kluby szkolne (klub angielski, szkolny klub sportowy – SKS).



T₃ poprzedza rozbudowana wypowiedź metatekstowa:

Teraz, proszę państwa, sprawa dotycząca zajęć dodatkowych. Jak ta oferta wygląda? Nie wiem, czy państwo się orientowali, ale ja już mówię, tak w skrócie.

Występowanie komponentów metatekstowych bezpośrednio przed tematami głównymi stanowi stały element w strukturze analizowanego zebrania i pojawia się we wszystkich wydzielonych tematach głównych.

Metatekst T₃ otwiera przysłówkę *teraz*, który stanowi sygnał następstwa i porządku logicznego w odniesieniu do całego dotychczasowego przebiegu zebrania. Towarzyszy mu zwrot adresatywny *proszę państwa* o funkcji impresywnej, pobudzającej uwagę odbiorców wobec prezentowanych treści. W dalszej kolejności wypowiedź ma formę metapleonazmu (Wierzbicka, 1971: 108–109). Tworzy ją pytanie retoryczne oraz zapowiedź przedstawienia skróconej oferty zajęć dodatkowych.

T₃ jako jedyny spośród ośmiu wydzielonych tematów głównych kończy się metatekstem, w obrębie którego zawarte jest pytanie o rozstrzygnięcie skierowane do rodziców. Nauczyciel nie uzyskuje odpowiedzi na pytanie. Wnioskując zatem, iż może kontynuować zebranie dalej, wedle ustalonego przez siebie porządku:

N.: *Tak się przedstawia wykaz zajęć dodatkowych do wyboru dla uczniów klas podstawowych. Czy państwo mają jakieś pytania?*

R.: (milczenie)

N.: *Na razie nie ma, tak? Yhy.*

T₄ – impreza na X-lecie szkoły – obejmuje propozycje 13–16, w których obok tematu głównego pojawia się temat poboczny (P) – cegiełki. Analogicznie do wszystkich tematów głównych tekst właściwy T₄ poprzedza sygnał metatekstowy, który otwiera zwrot adresatywny *proszę państwa*, pobudzający uwagę odbiorców, ukierunkowujący ją na temat inicjowanej wypowiedzi:

*Proszę państwa, **ja chciałabym przypomnieć** o imprezie, która ma się odbyć jedenastego listopada bieżącego roku o godzinie osiemnastej.*

Powyższy typ metatekstu należy do metatekstowych operatorów, które ustalają ekwiwalencję lub *quasi*-ekwiwalencję wewnątrz tekstu. Redundantny charakter tego typu wyrażen polega na dublowaniu przez nie „na piętrze metatekstowych czynności, które faktycznie wykonuje mówiący przez samo wypowiadanie pozostałych zdań tekstu” (Wierzbicka, 1971: 118). Brak elementu podkreślającego działanie nadawcy nie zakłóciłby jasności wypowiedzi, jednakże pojawienie się tego typu metatekstu wskazuje na układ relacji nadawczo-odbiorczej. Struktura tematyczna T₄ jest aktem informatywnym o charakterze opisowym:

Jest to wielka impreza pod hasłem X-lecia szkoły. W dużej mierze pokaz umiejętności uczniów, będą występy, tańce i śpiewy. Także jest to wielka gala z przemówieniami dyrekcji.

Pojawiają się określenia, oddające charakter i rangę imprezy: *wielka impreza, wielka gala*. Tekst właściwy T₄ wskazuje na składniki wchodzące w strukturę opisu:

- pokaz umiejętności uczniów, tworzący kolekcję tematyczną na zasadzie addytywności elementów współwystępujących (występy, tańce, śpiewy),
- przemówienia dyrekcji.

Wypowiedź kończy zaproszenie wyrażone czasownikiem performatywnym w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego, z którym łączy się określenie o zabarwieniu emocjonalnym *serdecznie*: *Serdecznie zapraszam wraz z dziećmi.*

W tekście przeważają akty informatywne o językowej strukturze opisu, którym towarzyszy akt konwencjonalny z łączącą się z nim funkcją ekspresywną – zaproszenie zamykające tekst T₄.

Obok tematu głównego T_4 pojawił się temat poboczny *cegiełki*, zawarty w propozycjach 15–16 oraz 40 (wznowienie):

Tu proszę państwa zwracamy się z prośbą do państwa: mianowicie rozprowadzamy dzisiaj cegiełki, właśnie, które miałyby zasilić fundusz tego dnia, tak na ciasto, tort. Serdecznie państwa zachęcam do kupna cegiełek w cenie 10 złotych. Jeśli ktoś ma ochotę, to bardzo proszę po zebraniu się zgłosić.

Wystąpienie tego tematu uzależnia kontekst sytuacyjny. Nadawca – nauczyciel, mówiąc o uroczystości, prosi o jej finansowe wsparcie. Strukturę tematyczną P poprzedza ten sam typ metatekstu, który zainicjował temat główny. Użycie tzw. metaoperatora (K a w k a, 1999: 134) oraz wskazanie na jego redundantny charakter jest celowe, umożliwia bowiem włączenie w strukturę tematyczną funkcji impresywnej wpływającej na postawę odbiorców i wywołującej oczekiwane przez nadawcę realne działanie – zakup cegiełek. Forma MY inkluzywnego zawarta w orzeczeniach świadczy o tym, że nauczyciel mówi do rodziców w imieniu całej szkoły. Tym sposobem podnosi się także ranga samej wypowiedzi. Zmiana formy orzeczenia na pierwszą osobę liczby pojedynczej wnosi nowy kontekst znaczeniowy. Nauczyciel ponawia prośbę i zachęca rodziców do zakupu cegiełek, jednakże tylko w swoim imieniu. Prośba nabiera więc innego, indywidualnego charakteru.

Temat poboczny T_4 kończy metakomentarz nauczyciela, odwołujący się do jego doświadczeń indywidualnych:

Także o cegiełkach powiedziałam. Pani Krysia mnie tutaj wspiera, więc proszę do zakupu.

T_5 – wycieczki – obejmuje propozycje 17–23 oraz wznowienie w propozycjach 25–26. Temat główny T_5 poprzedza występujący już w analizowanym zebraniu (por. t_1 w T_1) tzw. metaorganizator wypowiedzi: *jeżeli chodzi o...*, który odgrywa rolę sygnalizatora tematu wypowiedzi. Otwiera go forma adresatywna *proszę państwa*, pełniąca funkcję prowokacji fatycznej i służąca podtrzymaniu uwagi oraz zaangażowaniu odbiorców:

Proszę państwa, jeżeli chodzi o wycieczki w tym roku, to dzieci bardzo mnie prosiły, żebym poruszyła problem wycieczki do Malborka.

W wypowiedzi metatekstowej nadawca – nauczyciel podał przyczynę wystąpienia tematu wycieczek na zebraniu: *dzieci bardzo mnie prosiły*. W ten sposób podkreślił, iż temat wycieczek nie pojawił się z jego inicjatywy, lecz wyłącznie na prośbę dzieci i zgodnie z jego wolą – *dzieci bardzo mnie prosiły*.

Strategia nauczyciela znajduje swoje uzasadnienie w tekście właściwym T_5 , który w zależności od tematu różnić się będzie strukturą wypowiedzi.

Temat główny T_5 wyznaczał cztery tematy częściowe (t): t_1 – wycieczka do Malborka (propozycja 17–18 oraz wznowienie 20), t_2 – wycieczki jednodniowe (propozycja 21), t_3 – wycieczka do Pszczyny (propozycja 22–23), t_4 – wycieczka do Włoch (wznowienie w propozycjach 25–26). Wszystkie tematy łączy jeden i ten sam temat nadrzędny – wycieczka. Różni je, odrębnie dla każdego z tematów, struktura informacyjna oraz jej realizacja językowa. Wszystkie tematy częściowe mają eksplicytnie wyrażony komponent metatekstowy, który dla każdego tematu jest inny. Metatekst poprzedzający temat główny T_5 otwiera jednocześnie temat częściowy t_1 , z kolei w t_2 ma postać: *mam nadzieję, że będą również wycieczki, takie jednodniowe*. Ów metatekst zaliczany jest do wykładników, które wskazują na związki pomiędzy fragmentami wypowiedzi oraz sygnalizują następstwo i porządek logiczny, czyli „oświetlają kierunek biegu myśli” (Wierzbicka, 1971: 113). Z kolei t_3 otwiera tzw. metaoperator, który należy do wyrażen metatekstowych określających ekwiwalencję i *quasi*-ekwiwalencję pomiędzy elementami tekstu: *Na przykład chciałabym zabrać nasze dzieci do pałacu w Pszczynie*. Metatekst t_4 różni się od poprzednich metatekstów, gdyż nie łączy się z nimi w relacji logicznego następstwa występujących po sobie tematów, przynależy bowiem do tematu wznowionego i ma postać: *Najpierw wycieczka, która ma się odbyć w maju*. Metatekstowy komponent t_4 jest tego samego typu, co metatekst w t_2 i sygnalizuje następstwo oraz porządek logiczny.

Tekst właściwy t stanowi sekwencję:

- uzasadnienia i wniosku (wyrażają ją zdania hipotaktyczne):

Niestety jest to wycieczka kosztowna, także nie wiem, czy państwo chcieliby się na nią zdecydować, koszt około trzystu złotych. Ponieważ to nie jest mały wydatek, to chciałabym wiedzieć, ile osób byłoby chętnych.

- propozycji (ich cechą charakterystyczną są orzeczenia w trybie przypuszczającym):

Wycieczka mogłaby być na wiosnę. To nie tylko byłby Malbork.

W porządek struktury tematycznej T_5 i wyznaczających ją tematów częściowych włącza się temat poboczny (P), ujęty w propozycji 19. Został on wywołany przez indywidualne skojarzenie nadawcy, który mówiąc o wycieczce do Malborka, przypomniał sobie o pisaniu protokołu z zebrania, zwrócił się więc do konkretnej osoby z prośbą o notowanie.

Tematy częściowe t_2 i t_3 mają formę propozycji z charakterystycznym dla niej trybem przypuszczającym. W t_3 struktura tematyczna została poszerzona o uzasadnienie celowości wycieczki:

Oni muszą wiedzieć, jak się zachować w zabytkowych miejscach. Dzieci są rozkojarzone, śmieją się.

Nauczyciel, odwołując się do rozsądku i woli rodziców, chce uzmysłowić im wychowawcze zalety wycieczek szkolnych.

Temat t_5 zawiera się w akcie informatywnym o językowej strukturze typu: *informuję i opisuję* oraz formy ogłoszenia.

Wycieczka, która ma się odbyć w maju, wycieczka do Włoch. Trwać ma siedem dni. Na razie na 30 osób ta wycieczka miałaby koszt tysiąca złotych. Zależy od tego, ile osób się zgłosi. Cena jest niepewna.

Składa się z typowych dla ogłoszenia zdań oznajmujących. Struktura tematyczna zawiera tylko konieczne i niezbędne elementy – odpowiedzi na pytania: *kiedy? dokąd?, na jak długo?, na ile osób? za ile?* Wypowiedź zawiera cechy charakterystyczne dla mówionej odmiany języka, takie jak: powtórzenie, elipsy i zaimki wskazujące.

T_6 – dyscyplina i zachowanie klasy – obejmuje propozycje 24, 27–31 oraz 34–39. Liczba propozycji wydzielonych ze struktury informacyjnej zebrania znajduje swoje uzasadnienie w temacie. Zasadniczym celem spotkań z rodzicami jest – oprócz omawiania osiągnięć uczniów w nauce – przedstawienie spraw dotyczących zachowania i organizacji życia w klasie.

Temat główny T_6 wyznaczają trzy tematy cząstkowe (t): t_1 – zamykanie pomieszczeń klasowych: P – szafki uczniów; t_2 – oceny z zachowania: P – godziny nieusprawiedliwione; t_3 – zachowanie chłopców: P – telefon domowy nauczyciela. Każdy z tematów cząstkowych poprzedza wyrażenie metatekstowe, które otwiera struktury tematyczne tekstu właściwego.

6.3. Rozwinięcia tematyczne w makroakcie zebrania z rodzicami

Klasyczna wiedza z dziedziny językoznawstwa i logiki rozróżniała w zdaniu części, o których coś się orzeka, oraz takie, które o czymś orzekają (struktura predykatowo-argumentowa). W nowszych, współczesnych badaniach rozwinięto tę ideę, „co pozwoliło sformułować różne definicje tematu zdania za pomocą »bycia o«” (Dijk van, 2001: 71). Traktowanie tematu jako punktu wyjścia wypowiedzi będącej komunikatem i realizowanej poprzez analizę relacji pomiędzy interlokutorami. Nadawca projektuje swój przekaz tak, by przejść od punktu widzenia wspólnego dla siebie i odbiorcy do wiado-

mości dla osoby słuchającej. Określony punkt wyjścia łączy się z wiązaniem tematu informacji znanej lub uprzednio danej, aktualnie rozwijanej (Dijk v a n, 2001: 71), wskazując na jej procesualny charakter. Komunikat ma więc dynamiczną strukturę, gdyż tematy, które w nim występują, zmieniają się i ewoluują.

Temat: Opłaty szkolne

Jeżeli chodzi o składki może najpierw takie finansowe sprawy. Świadcstwa w tym roku bardzo bym prosiła 6 zł i zbiera skarbnik tradycyjnie. Komitet jest wpłacony do 29 maja. Jeżeli jeszcze ktoś chciałby zapłacić, to bardzo bym prosiła, ale jeszcze już tym razem do sekretariatu bezpośrednio. Dobrze? Tylko, żeby dziecko mi powiedziało, bo ja muszę sobie to u mnie odnotować w zeszytach. I jeżeli już pieniądze będą zebrane, to zgłosić się z tymi pieniškami. Następna sprawa bardzo ważna. Rozmawiałam z dziećmi w sprawie wycieczki. Dzieci są chętne, na razie tylko 10 osób mi się zgłosiło. Ma to być wycieczka na Czantorię. Ma się odbyć w czerwcu, czy koniec maja. Koszt wycieczki około 20 zł i bardzo bym prosiła, tutaj prześlę teraz taką listę i z dziećmi to się tak troszeczkę trudno dogadać. Ja pytam, a każdym razem mi się ktoś inny zgłasza i bardzo bym prosiła, jeżeli się państwo zgadzacie, to podpis. Jeżeli nie, to kreska i będę sobie wiedziała. Dobrze? Bo to oczywiście łączy się z tym, czy pojedziemy, bo jeżeli 20 osób pojedzie, to pojedziemy na wycieczkę. Jeżeli mniej to nie, bo koszt się zwiększy. Autobus tam i z powrotem trzeba liczyć 400 zł, a my będziemy jeszcze z 6c, tzn. c chce pojechać na wycieczkę z nami. No to tak obliczyłam: plus Czantoria, plus jeszcze coś tam, to jest na wyrost. To jest policzone na wyrost, jeżeli zostanie, to pieniądze zwrócę. Żeby nie było tak, że na coś zabrakło, czy na styk.

(Bytom, SP: 6)

Temat: *Opłaty szkolne* obejmuje trzy rozwinięcia tematyczne: opłata za świadectwo; wpłaty na komitet rodzicielski; koszty wycieczki.

Temat poprzedzony jest wypowiedzią metatekstową: *Jeżeli chodzi o składki, może najpierw takie finansowe sprawy*. Formuła metatekstowa *jeżeli chodzi o...* należy do metaorganizatorów wypowiedzi i odgrywa rolę sygnalizatora, który wprowadza nowy temat w wypowiedzi. Tematy cząstkowe łączy relacja bliskości semantycznej, różni natomiast struktura informacyjna. Wypowiedzi mają formę ogłoszenia, w którym została określona wartość składki, termin i sposób dokonania wpłaty. Temat opłat wywołuje asocjację z tematem wycieczki. Łączy się on z poprzedzającym go tematem opłat na zasadzie porządku logicznego. Rangę tematu podnosi określenie tematu jako sprawy *bardzo ważnej*. Wypowiedź ma formę aktu informatywnego o językowej

strukturze opisu. Składa się ze zdań oznajmujących. W temacie zasadniczym zawierają się tylko konieczne i niezbędne informacje: wskazanie miejsca wycieczki, czasu jej trwania oraz wysokości kosztów.

Niektóre rozwinięcia tematyczne w obrębie makroaktów zebrania miały postać pytań i odpowiedzi. Inicjowane przez nauczyciela bądź rodziców podkreślały wymiennność ról nadawczo-odbiorczych pomiędzy partnerami interakcji w makroakcie zebrania. Badane rozwinięcie tematyczne, w którym uczestniczą nauczyciel – wychowawca i rodzice, dotyczy ważnego etapu – przejścia uczniów w nadchodzącym roku szkolnym do gimnazjum:

Temat: Gimnazjum

N.: *Czy ktoś ma jakieś pytania?*

R₁.: *A co jest z gimnazjum?*

N.: *Jeszcze gimnazjum, właśnie. Na pewno dzieci przekazywały informację. Kto należy normalnie tutaj, może normalnie przechodzić do gimnazjum, i że rodzic musi przyjść do gimnazjum, do sekretariatu z dowodem osobistym. Jeżeli ktoś jest spoza regionu, musi napisać podanie. To tyle jeżeli chodzi o zapisy do gimnazjum. Czy ktoś ma jakieś pytania?*

R₂.: *A jak klasa zostanie w całości?*

N.: *Prawdopodobnie tak.*

R₃.: *Kiedy to trzeba załatwić?*

N.: *Najlepiej jak najszybciej.*

(Bytom, SP: 6)

Wypowiedź nauczyciela ma formę pytania otwartego i rozpoczyna się partykułą pytajną *czy*, typową dla struktury pytania o rozstrzygnięcie. Dalsza forma wypowiedzi to akt informatywny o językowej strukturze wyjaśnienia. Nauczyciel odpowiada na pytanie rodziców, tłumacząc im zasady przejścia uczniów do gimnazjum:

1. Dzieci należące do rejonu szkoły mogą przejść do gimnazjum automatycznie, bez załatwiania jakichkolwiek formalności;
2. Rodzice dzieci, które nie przynależą do rejonu, muszą spełnić określone warunki formalne. Wypowiedź ma charakter dyrektywny (modalność deontyczną) – forma orzeczenia składa się z czasownika modalnego *musi* + czasownika w bezokoliczniku *przyjść, napisać*.

Nauczyciel ponownie zwraca się do rodziców. Kolejna sprawa dotyczy pozostania klasy w jej niezmiennym składzie w nowej szkole.

6.4. Mikroakty mowy zebrania

Złożony makroakt zebrania budowały różnego typu tematy realizowane przez sekwencje mikroaktów mowy, np.:

1. Pochwała wraz z życzeniami:

No, ja nawet polubiłam państwa. Nigdy nie spotkała mnie żadna przykrość z waszej strony. Żadnych nie było problemów nigdy z rodzicami. Panie bardzo ładnie w trójce klasowej pracowały. O co się tylko zwróciłam, czy o jakąś wizytę u jakiegoś dziecka, czy o jakąś sprawę związaną z dyskoteką, to zawsze wszystko było bardzo ładnie załatwione. Więc tak właśnie mówię, że troszeczkę jest mi żal, że już się będziemy musieli rozstać. Bo rzadko się zdarza, proszę państwa, żeby dobrał się taki zespół rodziców, z którymi się tak miło i sympatycznie pracuje. No, ale życzę wam, żeby w przyszłych szkołach wasze dzieci spotkały też przyjemną szkołę, fajną i odpowiednich nauczycieli.

(Bytom, SP: 8)

Wypowiedź otwiera asercja, argumentowana w dalszej części komunikatu nauczyciela, który jest wdzięczny rodzicom za lata współpracy i chwali ich za to. Wyraża on żal, że ich wspólny czas dobiega końca oraz formułuje kolejną pochwałę:

Bo rzadko się zdarza, proszę państwa, żeby dobrał się taki zespół rodziców, z którymi się tak miło i sympatycznie pracuje.

Wypowiedź kończą życzenia nauczyciela o stereotypowej formule.

2. Pochwała:

Ze spraw takich, które są nam na pewno znane, przypominam, że działa u nas biblioteka w jeden dzień po południu. Jest to czwartek. Można po południu przyjść do biblioteki. Poza tym bardzo dobrze zaopatrzone nam w tej chwili bibliotekę, tutaj tą osiedlową. Wiem, bo korzystam z niej bardzo często. Czasami jest lepiej zaopatrzona od tej, która jest w mieście. Więc tam te książki wypożyczam uczniom. U nas u góry można również korzystać z czytelni koło biblioteki.

(Bytom, gimnazjum: 1)

Analizowana wypowiedź stanowi sekwencję:

- **reminiscencji:** *przypominam, że działa u nas biblioteka,*
- **zachęty** – nauczyciel zachęca rodziców do korzystania z biblioteki szkolnej,

- **uzasadnienia** – nauczyciel wylicza zalety biblioteki: *Można po południu przyjść do biblioteki; bardzo dobrze zaopatrzone (...) bibliotekę, nauczycielka podkreśla: korzystam z niej bardzo często.*

Wypowiedź jest zbudowana ze zdań oznajmujących. Uzasadnienie realizuje zdanie podrzędnie złożone okolicznika przyczyny.

3. Propozycja:

Ja nie wiem, czy państwo byli tacy uprzejmi i zapoznali się dokładnie ze statutem szkoły, który, jak mówiłam we wrześniu, jest udostępniony w czytelni codziennie. Można sobie przyjść. Można sobie dokładnie przeczytać, bo przecież na zebraniu rodzicielskim takiej księgi nikt nie będzie państwu czytał. I proszę we własnym interesie, żebyście państwo, jak dzieci będą miały w szkołach, żebyście się też we wrześniu zapoznali ze statutem szkoły. Żebyście dokładnie wiedzieli, co dziecku wolno, czego nie wolno, jakie dziecko ma prawa i obowiązki. Wy, jako rodzice, jakie macie prawa i obowiązki. To wszystko w statucie szkoły jest napisane.

(Bytom, SP: 4)

Kolejną propozycję otwiera konwencjonalna formuła, typowa dla relacji pomiędzy nauczycielem a rodzicami na zebraniu. W dalszej części wypowiedzi dominuje **zachęta** wraz z uzasadnieniem celowości zapoznania się z regulaminem. Wypowiedź ma formę wyliczenia argumentów potwierdzających opinię nadawcy – nauczyciela. Przybiera formę **rady**, której elementem jest właśnie struktura uzasadnienia (por. Żydek-Bednarczuk, 1994: 141).

4. Zarządzenie:

Jeżeli zwalniamy dziecko z WF to musi być to procedura zgodnie z (...). Wygląda to tak, że dostaje dziecko zaświadczenie od lekarza, a rodzic pisze podanie do dyrektora. Z tym zaświadczeniem od lekarza podaje do dyrektora. Zostaje rozpatrzone i on może być zwolniony, no mogą być np. takie przypadki uczulenia na chlor, że on nie będzie pływał, ale będzie ćwiczył na WF. Dyrektor to tam wyraża zgodę na zwolnienie ucznia z zajęć.

(Bytom, gimnazjum: 1)

Nauczyciel przedstawia wymogi proceduralne związane ze zwalnianiem dziecka z zajęć wychowania fizycznego. Oficjalny charakter opisanego działania znajduje swoje uzasadnienia w obowiązujących, zarówno szkołę, jak i rodziców, przepisach.

5. Polecenie:

N.: Ja taką uwagę tutaj mam. Bardzo proszę, żeby dziewczynom wytłumaczyć, że gołe brzuchy, gołe ramionka, że tak nie można, albo to

przeszkadza w pracy. Przeszkadza w pracy dojrzewającym chłopakom. Taka jest prawda moi drodzy. Proszę im to wytłumaczyć, żeby zostawiły na dyskotekę, na taką sytuację rozrywkową ten strój, nie tutaj po korytarzach i na lekcjach. My też chodzimy tak ubrani, żeby nie krępować swoim strojem nikogo. W miarę estetycznie i (...), ale nie tak, żeby to wyglądało wyzywająco. I prosimy o to, żeby uczennice również tak nie chodziły. Makijaż zostawić w domu, karminowe usta, ciemno czerwone paznokcie się zdarzają, niebieskie (...). To wszystko to zostawić w domu. Powiedzieć im, że to nie jest dla piętnastolatków, także po południu proszę bardzo. Można, jeżeli państwo pozwalają, to jest ich sprawa. Takie włosy kolorowe, dzisiaj czerwone, jutro żółte, tusze jakieś tam (...), bo też się takie zdarzają. No nie wiem, możecie mieć na ten temat inne zdanie. Proszę państwa, ale takie odkryte te nasze dziewczyny. Ja potem widzę, że chłopak, do którego mówię, że dwa plus dwa jest cztery, to on wcale nie myśli, że to jest cztery. On mi spogląda na te ramiona, kształty. Bo to jest takie obcisłe i takie prawda wyglądające wszystko dokładnie. A to są chłopcy dojrzewający. Zwyczajni chłopcy, prawda? Więc bardzo, bardzo proszę, żeby zwrócić dziewczynom uwagę. Ja to też tłumaczę, one wtedy tak patrzą na mnie jakbym mówiła do nich po chińsku.

(Bytom, gimnazjum: 2)

Nauczycielka zwraca się do rodziców z uwagą na temat ubioru dziewcząt. Wypowiedź ma wyraźny charakter dyrektywny, gdyż nauczycielka oczekuje spełnienia jego zaleceń. Podkreśla, iż nie wypada w ten sposób ubierać się do szkoły, gdyż nie jest to odpowiednie miejsce. Uzasadnia swoje wystąpienie dobrem chłopców, którzy nie potrafią skoncentrować się na nauce.

6. Przeproszenie:

Dzień dobry, przepraszam za spóźnienie. Witam państwa w nowym roku szkolnym. Chciałabym zacząć od listy obecności, tak że ja tutaj puszczać listę i poproszę państwa o podpis.

(Bytom, SP: 5)

Wypowiedź ma formę przeproszenia, które nauczycielka wyraziła w sposób bezpośredni poprzez użycie czasownika performatywnego *przepraszam*. Nie tłumaczy się rodzicom, tylko przechodzi do części właściwej zebrania: *Chciałabym zacząć od listy obecności*.

7. Prośba:

Chciałam panią właśnie uprzejmie prosić, żeby była pani uprzejma ostatnie nasze spotkanie zaprotokolować.

(Bytom, SP: 8)

Wypowiedź jest rzeczywistą prośbą; forma ta sporadycznie występowała w komunikacji na lekcji. Tu obudowana jest poprzez konwencjonalne formuły, będące wyrazem pośredniej perswazji.

8. Komunikat:

Przepraszam bardzo za przerwę w zebraniu. Mam krótki komunikat, w zasadzie informację dla rodziców. Proszę państwa, w pobliżu portierni, na ławeczce leżą znalezione na terenie szkoły rzeczy dziecięce. Bardzo proszę rozejrzeć się, bo z pewnością państwo znajdą rzeczy własnego dziecka. I mam również informację. Otóż pedagog szkolny jest do dyspozycji państwa w sali nr 24. Przepraszam jeszcze raz za przeszkodzenie w zebraniu.

(Bytom, SP: 5)

Wypowiedź ma wyraźnie określoną ramę, którą stanowi konwencjonalna formuła przeproszenia. Tekst właściwy, o strukturze wykazującej inwencję i wiedzę nadawcy, przyjmuje formę komunikatu. Dominuje w nim funkcja impresywna, którą wyraża sama postawa nadawcy. Poprzez zwroty adresatywne *proszę państwa, państwo* nadawca – nauczyciel chce wywołać w odbiorcach – rodzicach reakcję na wygłaszane treści.

6.5. Przebieg i struktura językowa konferencji rady pedagogicznej

Konferencje (zebrania) rady pedagogicznej jako makroakty mowy, ukonstytuowane z określonych założeń, intencji i postaw nadawcy – dyrektora i odbiorców – nauczycieli, różnią się swym przebiegiem od makroaktów zebrań. Wspólne obu zdarzeniom językowym cechy definicyjne realizowane są przez różne mikroakty mowy. Konferencja ma odmienną od zebrania stylistykę, zdeterminowaną obowiązującymi w szkole normami prawnymi i kształtowaną przez jej urzędowo-prawny charakter.

W makroakcie zebrania nauczyciel, który z urzędu odpowiada za właściwy porządek i przebieg zebrania, współuczestniczy w nim z rodzicami. Mimo występowania w jego obrębie obszernych partii monologowych, odbiorcy aktywnie uczestniczą w zebraniu – zgłaszają swoje wątpliwości, wnioski nauczycielowi. Zazwyczaj rodzice włączali się do wypowiedzi dopiero po pytaniu nauczyciela. Sytuacja ta wynika z instytucjonalnego wymiaru komunikacji, w której rolę nadrzędną mimo wszystko pełni nauczyciel.

Różnica pomiędzy rozbudowanymi partiami monologowymi na zebraniu i konferencji jest zasadnicza. Przede wszystkim to dyrektor mówi i narzuca przebieg, tematykę oraz określa strukturę językową konferencji. Nauczyciele występujący w pozycji podrzędnej w stosunku do swego pracodawcy rzadko, przeważnie tylko na polecenie dyrektora, uczestniczą w procesie komunikacji. Aktywne uczestnictwo nauczycieli w konferencji określa często jej rodzaj, dzieje się tak między innymi na konferencjach klasyfikacyjnych (por. s. 135–137), podczas których w przewodzie mówi nauczyciel.

Urzędowy charakter konferencji wpływa na jej przebieg. Z materiału analitycznego z 15 konferencji wybrałam losowo jedną i na jej przykładzie wskażę przebieg oraz strukturę językową makroaktu konferencji.

Cechą charakterystyczną wszystkich analizowanych przeze mnie konferencji jest ich kompozycja ramowa. Tworzą ją, analogicznie do zebrań oraz lekcji, formuły konwencjonalne. Konferencje były otwierane przez rozbudowane formuły powitań, często z eksplicytnie wyrażonym czasownikiem performatywnym *otwieram*:

Witam państwa na dzisiejszej konferencji; Witam wszystkich po wakacjach na naszej pierwszej w tym roku szkolnym konferencji; Dzień dobry wszystkim zebranym. Otwieram konferencję rady pedagogicznej; Otwieram pierwszą w tym roku szkolnym konferencję rady pedagogicznej szkoły X.

Konferencje zamykały formuły podziękowania za udział w niej oraz formuły pożegnania:

Dziękuję, to wszystko na dzisiaj; Dziękuję [państwu] za udział w konferencji; Na tym chciałabym zakończyć i podziękować państwu; Zamykam obrady rady pedagogicznej; Dziękuję za dyskusję i tym samym kończę konferencję w dniu dzisiejszym.

Zwroty otwierające zdarzenie komunikacyjne cechowała stereotypowość, rozbudowana struktura, często z eksplicytnie wyrażonym czasownikiem performatywnym *otwieram*, *zamykam*.

Stosowane w trakcie konferencji oraz zebrań formuły konwencjonalne miały swój określony wymiar pragmatyczny. S. Grabias (1994: 246) podkreśla, że formuły te – jako byty znaczeniowo skomplikowane – oddziałują z określoną siłą perswazji na uczestników zdarzenia komunikacyjnego. W przypadku konferencji zmiana form adresatywnych *ty*, *wy* na *proszę państwa* wnosi negatywne nacechowanie. Z kolei użycie przez nauczyciela formy MY inkluzywnego bądź zaimka *wy* zbliża do siebie partnerów interakcji.

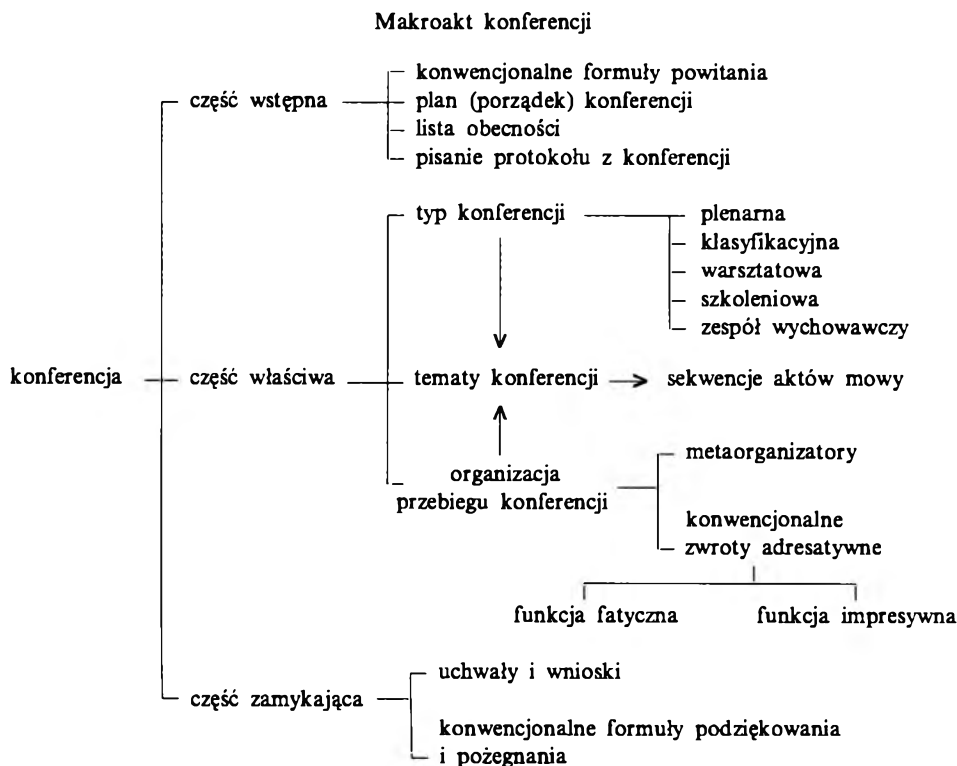
Na podstawie zebranego materiału egzemplifikacyjnego z 15 konferencji wyróżniłam następujące rodzaje konferencji: plenarne; klasyfikacyjne; warsztatowe; szkoleniowe; posiedzenia zespołu wychowawczego.

Liczba konferencji warsztatowych i szkoleniowych zależała od dyrekcji, organizacji pracy rady pedagogicznej i sytuacji w oświacie (reforma systemu edukacji). Tematyka tych konferencji była podobna i dotyczyła:

- spraw bieżących szkoły;
- spraw wychowawczych;
- przydziału obowiązków;
- rozporządzeń i zarządzeń dyrekcji;
- aktów prawnych, regulujących funkcjonowanie szkoły;
- planu pracy szkoły;
- sprawdzianów i badań wyników kształcenia;
- zasad organizacji wycieczek;
- planowanych imprez szkolnych;
- spraw finansowych szkoły.

Na podstawie zebranego materiału analitycznego zbudowałam schemat makroaktu konferencji (schemat 3.).

Schemat 3



Dominantę kompozycyjną konferencji, podobnie jak zebrań, stanowiły wypowiedzi metatekstowe, które zapowiadały następujące po sobie tematy. Do najczęstszych z nich należały:

- metaorganizatory typu: *co się tyczy..., jeśli/jeżeli chodzi o...;*
- wykładniki związków pomiędzy fragmentami wypowiedzi, które sygnalizowały następstwo i porządek logiczny: *następnie, z kolei, kolejna sprawa, przede wszystkim* itd.;
- metatekstowa funkcja zaimków anaforycznych i rodzajników, np.: *a także, i jeszcze sprawa, takie..., te...;*
- metatekstowe operatory ustalające ekwiwalencję i *quasi*-ekwiwalencję wewnątrz tekstu typu: *przypominam, tu zwracam uwagę, chciałabym tutaj powiedzieć, na przykład* itd.; charakterystyczną ich cechą jest tryb rozkazujący.

Urzędowy charakter konferencji wpływał na jej przebieg – przeważały wypowiedzi o funkcji impresywnej, takie jak: **zarządzenia, polecenia, ogłoszenia, zawiadomienia, okólniki, ostrzeżenia**; pojawiały się także **akty informatywne o językowej strukturze opisu, narracji, argumentacji i wyjaśnienia**.

Konferencja 1:

Propozycje wydzielone z makrostruktury konferencji rady pedagogicznej:

1. Dyrektor wita nauczycieli.
2. Dyrektor przedstawia porządek konferencji.
3. Dyrektor rozpoczyna konferencję od spraw bieżących.
4. Dyrektor wyjaśnia, jak należy wypełniać świadectwa.
5. Dyrektor wskazuje na zmiany w druku świadectwa.
6. Dyrektor powtarza raz jeszcze, jak należy wypełniać świadectwa.
7. Dyrektor zarządza przygotowanie przez każdego wychowawcę rozliczenia wpłat na komitet rodzicielski.
8. Nauczyciele zobowiązani są do rozliczenia się w bibliotece z podręczników.
9. Nauczyciel odpowiada za rozliczenie klasy z książek biblioteki szkolnej.
10. Dyrektor przypomina, jak należy postępować, gdy książka zaginęła.
11. Dyrektor ogłasza, że wszystkie organizacje szkolne do piątku muszą napisać sprawozdania ze swojej działalności.
12. Dyrektor zarządza przygotowanie do piątku sprawozdań z zajęć pozalekcyjnych.
13. Dyrektor zarządza przygotowanie do piątku sprawozdań z zajęć wyrównawczych.
14. Dyrektor zarządza przygotowanie do piątku sprawozdań z zajęć gimnastyki korekcyjnej.
15. Dyrektor zarządza przygotowanie do piątku sprawozdań z pracy biblioteki i świetlicy szkolnej.
16. Dyrektor zarządza uzupełnienie do piątku placht z ocenami.
17. Dyrektor podaje wytyczne, które zawrzeć należy w sprawozdaniu klasy.

18. Dyrektor przypomina, że sprawozdanie ma być rzetelne i właściwie napisane.
19. Dyrektor przypomina o wnioskach z pracy, które mają znaleźć się w sprawozdaniu.
20. Dyrektor zwraca uwagę na dokładne opracowanie charakterystyki klasy.
21. Dyrektor zarządza termin zdawania dokumentacji.
22. Dyrektor nakazuje dokładną i wnikliwą pracę.
23. Dyrektor ostrzega, że brak pełnej dokumentacji jest równoznaczny z brakiem zgody na urlop.
24. Dyrektor przypomina o terminie składania dokumentacji.
25. Dyrektor przypomina o składaniu regulaminów zespołów przedmiotowych.
26. Dyrektor przestrzega przed lekceważeniem rozliczania się z regulaminów zespołów przedmiotowych.
27. Dyrektor zarządza spotkanie zespołów przedmiotowych po zakończeniu roku szkolnego, do trzydziestego czerwca.
28. Dyrektor przypomina o przysługującym nauczycielom urlopie nie dłuższym niż 6 tygodni w czasie wakacji i 2 tygodni w zimie.
29. Dyrektor przypomina, że ma 7 dni do wykorzystania na zajęcia związane z organizacją szkoły.
30. Dyrektor oczekuje od zespołów przedmiotowych podania terminów ich spotkań.
31. Dyrektor przypomina o przeprowadzeniu w klasach diagnoz.
32. Dyrektor wyraża nadzieję, że diagnozy zostały już wykonane.
33. Dyrektor przypomina o przekazaniu raportów z diagnoz pani wicedyrektor.
34. Dyrektor przypomina o uzupełnieniu dokumentacji dotyczącej osiągnięć uczniów (dyplomów itd.).
35. Dyrektor przypomina, że nauczyciele we własnym interesie mają dbać o zawartość swoich teczek.
36. Dyrektor przypomina, że z okazji Dnia Edukacji Narodowej będzie przyznawać nagrody.
37. Dyrektor przypomina, że osiągnięcia uczniów są najwierniejszym sposobem wskazania na zaangażowanie ucznia w pracę.
38. Dyrektor przypomina o znaczkach na TPD.
39. Dyrektor wyraża własne zdanie na temat TPD.
40. Dyrektor zachęca do sprzedaży jak największej liczby znaczków.
41. Dyrektor przypomina o konieczności przeprowadzenia alarmu przeciwpożarowego.
42. Dyrektor przypomina o przeczytaniu instrukcji przeciwpożarowej i znajomości drogi ewakuacyjnej.
43. Dyrektor przypomina, że w przypadku alarmu przeciwpożarowego nauczyciel bierze dziennik ze sobą.
44. Dyrektor przypomina o formie meldunku przy okazji alarmu przeciwpożarowego.
45. Dyrektor przypomina drogę ewakuacyjną.
46. Dyrektor raz jeszcze zapowiada przeprowadzenie w najbliższym czasie alarmu przeciwpożarowego.

47. Dyrektor przypomina o naradzie w związku z Kartą Nauczyciela.
48. Dyrektor przypomina o organizacji zajęć w ostatnich dniach trwania roku szkolnego.
49. Dyrektor przypomina porządek obowiązujący w dniu zakończenia roku szkolnego.
50. Dyrektor mówi o wręczaniu świadectw z wyróżnieniem.
51. Dyrektor przypomina o kierowaniu do niego wniosków w związku ze zmianami w wewnątrzszkolnym systemie oceniania.
52. Pani dyrektor przypomina punkty wewnątrzszkolnego systemu oceniania.
53. Dyrektor prosi o ciszę.
54. Pani dyrektor przedstawia ramowy plan wewnątrzszkolnego systemu oceniania.
55. Dyskusja nauczycieli w związku z wewnątrzszkolnym systemem oceniania (struktura pytań i odpowiedzi).
56. Pani dyrektor przypomina o właściwej nazwie informatyki na świadectwach: elementy informatyki.
57. Uchwały i wnioski.
58. Głosowanie nauczycieli.
59. Zamknięcie obrad przez dyrektora.

Ze struktury informacyjnej zawartej w wydzielonych propozycjach wyróżniłam:

- T₁ (propozycje 4–6) – świadectwa;
- T₂ (propozycja 7) – rozliczenie wpłat na komitet rodzicielski;
- T₃ (propozycje 8–10) – rozliczanie książek z biblioteki:
 - t₁ – postępowanie przy zaginięciu książki;
- T₄ (propozycje 11–15) – sprawozdanie organizacji szkolnych;
- T₅ (propozycja 16) – wypełnianie płacht z ocenami;
- T₆ (propozycje 17–20) – sprawozdanie klasowe;
- T₇ (propozycje 21–24) – dokumentacja szkolna;
- T₈ (propozycje 25–30) – praca zespołów przedmiotowych;
- P (propozycje 28–29) – urlop nauczycieli;
- T₉ (propozycje 31–33) – diagnozy w klasach;
- T₁₀ (propozycje 34) – dokumentacja dotycząca osiągnięć ucznia;
- T₁₁ (propozycja 35) – dokumentacja nauczycieli;
- T₁₂ (propozycja 36–37) – nagroda dyrektora z okazji Dnia Edukacji Narodowej;
- P (propozycja 37) – sukcesy uczniów świadczą o pracy nauczyciela;
- T₁₃ (propozycje 38–40) – znaczki TPD;
- T₁₄ (propozycje 41–46) – alarm przeciwpożarowy;
- T₁₅ (propozycja 47) – narada w związku z Kartą Nauczyciela;
- T₁₆ (propozycja 48) – ostatnie dni nauki;
- T₁₇ (propozycja 49–50) – świadectwa z wyróżnieniem;

T₁₈ (propozycja 51–55) – wewnętrzny szkolny system oceniania;

P (propozycja 53) – prośba o ciszę;

T₁₉ (propozycja 56) – elementy informatyki;

T₂₀ (propozycja 57–58) – uchwały i wnioski:

t₁ (propozycja 58) – głosowanie nauczycieli.

Wszystkie tematy główne (T), łącznie z występującymi w ich obrębie tematami cząstkowymi (t) czy też towarzyszącymi im tematami pobocznymi (P), otwierały formuły metatekstowe, które wskazywały na kierunek biegu myśli i stanowiły sygnały następstwa oraz porządku logicznego (Wierzbicka, 1971: 113) – *kolejna sprawa, sprawa następna*. W strukturze makroaktu zebrania zasadniczo nie występowały formuły adresatywne pełniące funkcję fatyczną bądź impresywną. Brak tych formuł wiąże się z przyjętą dla zebrania stylistyką zbliżoną do języka urzędowego, którego podstawowymi cechami są: dyrektywność, bezosobowość, precyzyjność oraz standardowość. Potwierdzeniem tych cech są wydzielone ze struktury informacyjnej propozycje, które niosą funkcję impresywną: *dyrektor zarządza, dyrektor oczekuje, dyrektor przypomina* itd.

W obrębie wydzielonych tematów przeważają akty mowy, które mają charakter powinnościowy, przynależny dyrektywom, takim jak:

1. Polecenia:

T₂ (propozycja 7) – polecenie rozliczenia wpłat na komitet rodzicielski:

Bardzo proszę do piątku zrobić dla komitetu listy wpłat i blankiety, które rodzice otrzymają. DO piątku proszę rozliczyć się u mnie, żeby potem nie było kłopotów, że ktoś nie dostał.

Polecenie dyrektora składa się z dwóch elementów. Pierwszy określa, jaką czynność nauczyciele mają wykonać, drugi – nakazuje obowiązek rozliczenia się z wpłat – *żeby potem nie było kłopotów, że ktoś nie dostał*. W wypowiedzi został dokładnie określony czas realizacji czynności (do piątku), zakres obowiązków oraz uzasadnienie, czemu blankiet z rozliczenia jest taki ważny.

T₄ (propozycja 11–15) – kolekcja poleceń (por. Bartmiński, 1990: 155–174) dotyczących obowiązku napisania sprawozdań z pracy organizacji szkolnych:

Do piątku wszystkie organizacje szkolne, więc samorząd, PCK, LOK, przygotowują sprawozdania zakończone wnioskami. Jest to bardzo ważna rzecz, bo na konferencji podsumowującej będzie dużo łatwiej, gdy te wnioski będą już przygotowane, opracowane przez prowadzących poszczególne organizacje. Uwaga! W sprawozdaniu najważniejsze rzeczy należy napisać: ile odbyło się zajęć, ile osób uczestniczyło, jaka była frekwencja, jakie to przyniosło korzyści, na co wpłynęło, jakie sukcesy, jeżeli to są zajęcia

sportowe, to jakie medale, puchary. Żeby to nie było lakoniczne, ale konkretne. Oczywiście wnioski do pracy dalszej oraz wnioski z pracy.

Wypowiedź składa się ze splotów mikroaktów mowy. W jej obrębie można wskazać:

- polecenie mające formę wyliczenia; *kto?, do kiedy?, dlaczego?* ma przygotować sprawozdanie,
- nakaz – wyrażony dyrektywnie przez formę orzeczenia składającego się z czasownika modalnego *należy* + czasownika w bezokoliczniku, który nazywał czynność nakazaną – *uzupełnić* wraz z wyliczeniem elementów objętych nakazem (*ile odbyło się zajęć?, ile osób uczestniczyło?* itd.) oraz wskazaniem, *żeby to nie było lakoniczne, ale konkretne.*

Tematy główne T₅, T₇, T₉, T₁₀, T₁₁, T₁₂ stanowią także formuły poleceń.

2. Ogłoszenia:

T₃ (propozycje 8–10) – rozliczenie książek z biblioteki – ma formę rozbudowanego aktu mowy, w obrębie którego wskazać można elementy typowe dla:

- ogłoszenia: *Już biblioteka odbiera podręczniki dla klas czwartych, które były nieodpłatnie wypożyczone*, wyrażonego zdaniem oznajmującym, z wyraźnym określeniem treści;
- polecenia: *Bardzo proszę tę akcję do piątku skończyć*; dyrektor łagodzi dyrektywny charakter polecenia poprzez użycie modulantu grzecznościowego *proszę*; polecenie pozbawione go miałoby charakter kategorycznego żądania;
- aktu informatywnego o językowej strukturze wyjaśnienia, określającego wyraźnie, kto odpowiada za wszystkie wykonane zadania: *Na wychowawcach będzie spoczywał obowiązek zgłoszenia się do biblioteki i odebrania potwierdzenia, że klasa w stu procentach oddała książki*;
- zarządzenia, które obejmuje zasadę: *gdy ktoś zgubi książkę, to musi kupić książkę o tej samej wartości lub po prostu zwrócić taką sumę.*

T₁₅ (propozycja 47) – narada w związku z Kartą Nauczyciela; wypowiedź dyrektora wyrażona zdaniem oznajmującym wskazuje na to, kiedy i gdzie odbędzie się narada w związku z nowelizacją Karty Nauczyciela.

Tematy główne T₁₆, T₁₇, T₁₉, także stanowią formuły ogłoszeń.

3. Zarządzenia:

Zarządzenia należą do aktów mowy tworzących makroakt zebrania. Ich eksplikacja semantyczna ma postać (Wierzbicka, 1983: 133):

*mówię: chcę, żeby każdy kto należy do grupy X robił Z
sądzę, że każdy kto należy do grupy X, rozumie że powinien robić to co ja
chcę, żeby robił.*

Pełnią one funkcję impresywną i mają charakter dyrektywny. Ich wysoka frekwencja w tekście wynika z przyjętej formuły konferencji – reguluje ona normy i zasady życia szkoły. Temat główny T₈ (propozycja 25–30) dotyczy pracy zespołów przedmiotowych i łączy w swojej rozbudowanej formie elementy:

- zarządzenia, wskazującego na obowiązek rozliczenia się z pracy zespołu przedmiotowego, do którego każdy z nauczycieli przynależy; jest ono wyrażone w formie zdań oznajmujących,
- ostrzeżenia: *Jeżeli będą nieuzupełnione, szczególnie tam, gdzie są nieobecności, to nie otrzymacie karty urlopowej*; wypowiedź zamyka się w zdaniu warunkowym, które ściśle łączy się na zasadzie następstwa logicznego z kolejnym mikroaktem mowy.

4. Akt informatywny o strukturze argumentacji – temat T₁₃ (propozycje 38–40):

Znaczki na TPD. Każdy otrzymał znaczki dla dzieci. Jest to rzecz dobrowolna, składki uzbierane ze sprzedaży tych znaczków trafiają do bytomskiego ośrodka TPD, a zarazem jakiś procent trafia do naszej organizacji TPD. Jest to rzecz potrzebna, w tym roku zorganizowaliśmy za to wyjazd na zieloną szkołę. Są jeszcze pieniądze, będą wykorzystane na zakup książek dla dzieci najbardziej potrzebujących. Bardzo proszę, aby tych znaczków jak najwięcej sprzedać, a potem rozliczyć się u pani sekretarki. Nie zostawiamy tego na ostatnią chwilę, powiedzmy, że do piątku sprawa będzie uregulowana.

Wypowiedź ma formę wyliczenia argumentów potwierdzających konieczność zabiegania o sprzedaż znaczków na TPD. Otwiera ją krótka informacja wyjaśniająca, gdzie trafiają pieniądze uzyskane ze sprzedaży znaczków, zamyka zaś polecenie, by sprzedać jak najwięcej znaczków, złagodzone modulantem grzecznościowym *proszę*. Łączy się z nim nakaz, który wyraźnie określa, u kogo i do kiedy należy się ze sprzedaży znaczków rozliczyć.

Wskazany mikroakt mowy realizuje jeszcze temat główny T₁₈ – wewnętrzny szkolny system oceniania.

5. Akt informatywny o strukturze wyjaśnienia – temat T₁₄ (propozycje 41–46):

Słuchajcie, większość z was czytała instrukcję przeciwpożarową, która określa zachowanie podczas ogłoszenia zagrożenia pożarowego. Mamy zgodnie z instrukcją opracowaną drogę ewakuacji. W ogłoszeniu alarmu zmieniła się tylko jedna rzecz, że przedtem była sytuacja taka, że nie brało się nic, a teraz jest nowe zarządzenie, które na początku roku pisałem, że bierze się wszystko z sobą, łącznie z tornistrami, ze względu na to, że nie

wiadomo jaki to jest alarm, czy czasem nie jest to alarm przeciwbombowy. Czyli dzieci zabierają swoje tornistry, torby.

N.: *Czy pakują się?*

N.: *Pakują się oczywiście, pakują się. Nauczyciel bierze dzienniki ze sobą i melduje na dole dyrektorowi jaki stan osobowy przyniósł na miejsce. To jest najważniejsza rzecz tego alarmu, że wiemy jaki skład osobowy jest z nami. Więc proszę przynieść dyrektorowi dzienniki wraz z referatem ile dzieci przyprowadziło się na plac zbiórki. Ewakuujemy się dwoma ciągami korytarzowymi. Dobrym czasem na ewakuację w naszej szkole jest 6 minut. Jeżeli w ciągu 6 minut będziemy się ewakuować ze szkoły, to będzie to wynik bardzo dobry. Jest taka zasada, że okna się zamyka, bo gdyby to był pożar w szkole, to rzecz jasna, że powietrze powoduje zwiększenie siły ognia. Natomiast nie zamyka się drzwi od klas. Klucze zostawia się w zamku, w nieprzekreślonym zamku, pogasić światło, jeżeli byłby to okres jesienny. Nie zabierać klucza z pomieszczenia, w którym się ewakuujemy. Zostawia się go w zamku. To wszystko. W najbliższym terminie przeprowadzony będzie taki alarm. Tak że proszę być na to przygotowanym*

Wypowiedź nauczyciela otwiera zwrot metatekstowy *śłuchajcie* w funkcji apelu. Użycie go przez nadawcę – dyrektora wskazuje na rangę omawianego problemu. Dyrektor oczekuje od odbiorców skupienia uwagi na komunikowanych przez niego treściach. Włącza odbiorców do aktywnego udziału poprzez użycie orzeczeń w pierwszej osobie liczby mnogiej. Wypowiedź ma rozbudowaną strukturę, obejmującą sekwencję aktów mowy w kolejności:

- akt informatywny o językowej strukturze wyjaśnienia, w którym dyrektor przedstawia kolejne, nanoszone przez niego zmiany w instrukcji przeciwpożarowej, określany mianem zarządzenia;
- pytania o rozstrzygnięcie; w wypowiedź włącza się jeden ze słuchających nauczycieli, który chce uzyskać potwierdzenie, czy właściwie zrozumiał objaśnienia dyrektora;
- polecenia wraz z argumentacją – wypowiedź ma formę kolekcji poleceń; dyrektor przedstawia kolejne obowiązki, jakie należy wypełnić w razie niebezpieczeństwa pożaru: nauczyciel bierze ze sobą dziennik i składa meldunek dyrektorowi o stanie klasy, zamyka się okna, bo powietrze wzmacnia siłę ognia, nie zamyka się na klucz drzwi do klas, gasi się światła;
- akt informatywny o językowej strukturze wyjaśnienia, w którym dyrektor informuje o drodze ewakuacyjnej i czasie trwania ewakuacji.

6.6. Rozwinięcia tematyczne w makroakcie konferencji rady pedagogicznej, mikroakty mowy w konferencji

Specyfikę konferencji określa jej urzędowy charakter, zgodny z narzuconym ogólnie schematem. Koherencję tekstu analizowanego zdarzenia językowego buduje się na zasadzie przyjętego planu konferencji, realizowanego według ustalonego porządku.

Pośród zebranego materiału egzemplifikacyjnego na uwagę zasługuje konferencja klasyfikacyjna z przynależnym jej układem, który obejmuje przedstawienie wyników klasyfikacji uzyskanych przez uczniów z poszczególnych przedmiotów nauczania oraz ocen z zachowania według ściśle ustalonych reguł. Chcąc zobrazować przebieg konferencji klasyfikacyjnej, z jej struktury informacyjnej wydzieliłam jedynie propozycje (zaprezentowanie bowiem materiału egzemplifikacyjnego znacznie rozbudowałoby objętość rozdziału). Charakterystyczną cechą prezentowanej konferencji jest jej struktura, oparta na wyliczeniu wyników kształcenia. Łączą się z nią inne akty mowy, tworząc sploty typu: referat – prezentacja wyników uzyskanych przez klasę wraz z uzasadnieniem ocen z zachowania.

Propozycje wydzielone ze struktury informacyjnej konferencji rady pedagogicznej:

1. Dyrektor wita nauczycieli.
2. Dyrektor wyznacza protokolanta.
3. Dyrektor przedstawia porządek konferencji.
4. Dyrektor pyta o potrzebę odczytania regulaminu klasyfikowania i oceniania.
5. Dyrektor zarządza rozpoczęcie omawiania wyników nauczania.
6. Nauczyciel₁ przedstawia wyniki uzyskane przez swoją klasę.
7. Dyrektor upomina nauczycieli.
8. Nauczyciel kontynuuje przedstawianie wyników klasy.
9. Dyrektor prosi o przedstawienie nazwisk uczniów z ocenami wzorowymi i bardzo dobrymi z zachowania.
10. Nauczyciel₁ uzasadnia oceny z zachowania.
11. Nauczyciel₂ przedstawia wyniki uzyskane przez swoją klasę.
12. Nauczyciel₂ mówi o problemach z jednym ze swoich uczniów.
13. Nauczyciel₂ opisuje relacje z rodzicami ucznia.
14. Nauczyciel₂ zgłasza wniosek o powtarzanie klasy przez ucznia.
15. Nauczyciel₃ przedstawia wyniki uzyskane przez swoją klasę.
16. Nauczyciel₃ przedstawia sytuację jednej ze swych uczennic.
17. Nauczyciel₃ przedstawia rezultaty spotkania z rodzicami.
18. Nauczyciel₄ przedstawia wyniki uzyskane przez swoją klasę.
19. Nauczyciel₄ zgłasza wniosek o obniżenie oceny z zachowania jednej z uczennic.

20. Nauczyciele głosują.
21. Nauczyciel₆ przedstawia wyniki uzyskane przez swoją klasę.
22. Nauczyciel₆ chwali jednego ze swoich uczniów.
23. Nauczyciel₇ przedstawia wyniki uzyskane przez swoją klasę.
24. Dyrektor pyta o nagrody, które wychowawca chce przyznać w klasie.
25. Nauczyciel₈ przedstawia wyniki uzyskane przez swoją klasę.
26. Nauczyciel₉ zgłasza wniosek o obniżenie zachowania jednego z uczniów.
27. Nauczyciel₈ przedstawia przyczyny zachowania ucznia.
28. Nauczyciel₉ zgłasza wniosek o obniżenie zachowania kolejnego ucznia.
29. Nauczyciele głosują.
30. Nauczyciel₈ chwali wybranych uczniów.
31. Nauczyciel₈ przedstawia oceny wzorowe z zachowania.
32. Nauczyciel₁₀ przedstawia wyniki uzyskane przez swoją klasę.
33. Nauczyciel₁₀ uzasadnia oceny z zachowania.
34. Nauczyciel₁₁ przedstawia wyniki uzyskane przez swoją klasę.
35. Nauczyciele dyskutują pomiędzy sobą na temat uczniów.
36. Dyrektor upomina nauczycieli i zarządza postawienie wniosków do głosowania.
37. Nauczyciele składają wniosek wraz z uzasadnieniem.
38. Nauczyciel kultury fizycznej mówi o nagrodach dla najlepszych sportowców.
39. Dyrektor przypomina o kiermaszu podręczników.
40. Dyrektor mówi o obowiązkowym ubezpieczeniu pracowników.
41. Dyrektor zamyka obrady. (Bytom, SP)

Makroakt konferencji tworzyły:

1. Akty informatywne o językowej strukturze referatu – przedstawienia określonych treści według ustalonego porządku, na który składały się:

- dane liczbowe dotyczące stanu klasy i liczby osób klasyfikowanych;
- liczba osób z oceną niedostateczną;
- liczba uzyskanych ocen pozytywnych w klasie;
- średnia klasy;
- oceny z zachowania wraz z uzasadnieniem ocen wzorowych i nieodpowiednich;
- liczba świadectw z wyróżnieniem;
- frekwencja klasy.

2. Akty informatywne o językowej strukturze wyjaśnienia i uzasadnienia dotyczące:

- trudnej sytuacji ucznia;
- przyczyn niewłaściwego zachowania ucznia;
- przyczyn obniżenia oceny z zachowania ucznia;

3. Pochwały – zachowanie klasy, zachowanie ucznia.

4. Wnioski w formie językowej struktury o charakterze wyjaśnienia i argumentacji:

Zgłaszam wniosek o podwyższenie Ewelinie oceny z zachowania. Dziewczyna wyróżnia się na tle klasy kulturą osobistą, zawsze wszystkim pomaga. Ewelina to jedyna osoba, która nie ma żadnej uwagi, gazetki ona robi w klasie

5. **Upomnienia** w formie kategoriycznych poleceń: *Cisza! Zachowujecie się gorzej, niż wasi uczniowie! Pracujemy dalej.*

Konferencję rozpoczynały i kończyły konwencjonalne formuły – początku i końca. Konferencję zamykała:

- dyskusja o uczniach;
- polecenie umożliwienia uczniom udziału w kiermaszu książek: *Proszę, żeby pomiędzy dziesiątą a jedenastą w poniedziałek umożliwić uczniom wyjście do świetlicy na kiermasz podręczników;*
- ogłoszenie o obowiązkowym ubezpieczeniu pracowników.

Przebieg oraz strukturę językową makroaktów zebrania i konferencji tworzą sploty mikroaktów mowy. Po wydzieleniu ze struktury informacyjnej propozycji wskazywałam relacje tematyczne pomiędzy nimi. Analizowałam strukturę językową wypowiedzi wchodzących w obręb struktur tematycznych oraz określałam funkcję ramy metatekstowej w strukturze zebrania i konferencji.

Przeprowadzone badania materiału egzemplifikacyjnego wykazały formuliczny charakter tego typu zdarzeń językowych występujących w komunikacji szkolnej.

7.

Zakończenie

Komunikacja szkolna to zjawisko bardzo złożone. Składają się na nią różnorodne elementy zdeterminowane jej instytucjonalnym charakterem. Podstawowym celem pracy była analiza aktów mowy nauczycieli w typowych szkolnych relacjach komunikacyjnych, które obejmowały sytuacje: lekcji, zebrania z rodzicami, konferencji (zebrania) rady pedagogicznej, wraz z przedstawieniem mechanizmów ich funkcjonowania w budowaniu procesu porozumiewania się nauczycieli z innymi uczestnikami życia szkolnego.

Przyjęłam, iż dyskurs szkolny ma szersze znaczenie niż w tradycyjnym ujęciu (Rittel, 1993, 1994; Rittel, Ożdziński, 1997; Labocha, 1997; Kawka, 1999; Skowronek, 1999) – nie ogranicza się wyłącznie do komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniami na lekcji, ale odnosi się również do wymiany informacji pomiędzy nauczycielem i rodzicami na zebraniach, nauczycieli ze sobą oraz dyrektora i nauczycieli na konferencjach rady pedagogicznej.

Analiza podstawowych struktur werbalnych występujących w dyskursie szkolnym obejmowała trzy elementy: strukturę językową, znaczenie oraz uwarunkowania pragmatyczne. Pozwoliła określić specyfikę aktów mowy nauczycieli. Nauczyciele przez właściwe im działania mowne oddziaływali na swoich interlokutorów i stymulowali ich zachowania. W zależności od relacji między interlokutorami oraz od uwarunkowań sytuacyjnych zmieniała się forma językowa i konfiguracja aktów mowy.

Strukturę komunikacji szkolnej stanowiły odmiany makroaktów mowy, na które składały się mikroakty mowy uczestników procesu porozumiewania się określone przez sytuację komunikacyjną lekcji, zebrania z rodzicami czy też konferencji rady pedagogicznej, połączone ze sobą pod względem treści jednym tematem i ujęte w określone ramy delimitacyjne¹. Nauczyciele, z racji swej uprzywilejowanej pozycji, odpowiadali zarówno za skuteczność komunikacji², jak i za dobór właściwych aktów mowy. Określali, *co?*, *kiedy?* i *dłaczego?*

¹ Por. Skowronek, 1999: 19; Kawka, 1994: 70, 1999.

² Badacze wielokrotnie podkreślali w badaniach nadrzędną pozycję nauczyciela w komunikacji na lekcji. Por. m.in.: Lubaś, 1979; Barnes, 1988; Flanders, 1970; Putkiewicz, 1990.

mówią pozostali uczestnicy komunikacji. Analiza materiału badawczego przekonała, że dynamiczna wymiana ról nadawczo-odbiorczych występuje we wszystkich analizowanych sytuacjach z wyraźną przewagą nauczycieli (por. Skowronek, 1999).

Badania aktów mowy nauczycieli na lekcji, zebraniach z rodzicami i konferencjach wskazały na różnorodność i złożoność dyskursu szkolnego oraz pozwoliły scharakteryzować zachowania językowe nauczycieli. Typy aktów mowy, ich struktura i forma zależały od sytuacji, tym samym były adekwatne do sytuacji, relacji między uczestnikami aktu komunikacji, celu i tematu wypowiedzi.

Uzyskane wyniki analiz upoważniają do wyciągnięcia wniosku, iż właściwe stosowanie przez nauczycieli aktów mowy gwarantuje skuteczność komunikacji oraz uświadamia, jak ważną i potrzebną umiejętnością jest sprawne oraz poprawne komunikowanie się z otoczeniem. Opis struktury aktów mowy pozwala dostrzec cechy uniwersalne, konstytutywne dla dyskursu szkolnego, i wskazuje, poprzez jakie działania mowne nauczyciele mogą doskonalić komunikację z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami. Przedstawione wyniki badań być może okażą się pomocne w organizowaniu procesu komunikowania się w szkole. Analiza izolowanych aktów mowy i splotów aktów mowy nauczycieli na lekcji przybliży, poprzez jakie akty mowy nauczyciele angażują i podtrzymują uwagę uczniów, przekazują wiedzę, pobudzają procesy poznawcze uczniów oraz sterują procesem dydaktycznym. Z kolei przebieg komunikacyjny zebrania z rodzicami i konferencji rady pedagogicznej wraz z wchodzącymi w jego skład strukturami językowymi oraz współtworzącymi je aktami mowy opisuje przebieg i strukturę językową zebrania i konferencji; relacje tematyczne w makroaktach zebrania i konferencji; typy mikroaktów mowy występujące w zebraniach i konferencjach, podkreślając ich stereotypowy charakter.

Wybrana metodologia badań przedstawia tylko jeden z aspektów procesu porozumiewania się w szkole i otwiera perspektywę badawczą do dalszych analiz szeroko rozumianej komunikacji szkolnej.

8.

Literatura

- Agosti S., 1987: *Głos narracyjny i opis*. „Pamiętnik Literacki”, z. 2, s. 281–186.
- Agricola E., 1979: *Textstruktur. Textanalyse. Informationskern*. Leipzig. [Za: Żydek-Bednarczuk U., 1994: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice, s. 101].
- Ajdukiewicz K., 1975: *Logika pragmatyczna*. Warszawa.
- Ajdukiewicz K., 1985: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa.
- Ampel T., 1978: *Elipsa i powtórzenie w żywej mowie*. W: Grabias S. i in. red.: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*. Wrocław, s. 177–182.
- Anusiewicz J., Nieckula F., 1978: *Charakterystyka tekstów mówionych na tle klasyfikacji aktów komunikacyjnych*. W: Grabias S. i in., red.: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów z konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6–9 X 1975)*. Wrocław, s. 21–41.
- Austin J.L., 1993: *Jak działać słowami*. W: Austin J.L.: *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa, s. 543–713.
- Awdiejew A., Labocha J., Rudek K., 1980: *O typologii tekstów języka mówionego*. „Polonica”, T. 6, s. 181–187.
- Balawajder K., 1998: *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*. Katowice.
- Balicka U., 1995: *Podmiotowość ucznia w procesie wychowania*. W: Woźniakowa E.T., red.: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki...* Zielona Góra, s. 27–36.
- Banach J., 1980: *Model komunikacji językowej typu face-to-face*. W: Lubaś W., red.: „Socjolingwistyka”. T. 3. Katowice, s. 37–50.
- Barnes D., 1988: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa.
- Bartmiński J., 1990: *Kolekcja w strukturze tematycznej tekstu ustnego*. W: Dobrzyńska T., red.: *Tekst w kontekście*. Warszawa.
- Beaugrande de R.A., Dressler W., 1990: *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Przeł. A. Szwedek. Warszawa.
- Benveniste E., 1980: *Struktura języka i struktura społeczeństwa*. W: Głowiński M., red.: *Język i społeczeństwo*. Warszawa, s. 27–40.
- Biłos E., 1992: *Wypowiedzenia pytalne w nauczaniu języka polskiego*. Częstochowa.
- Biłos E., 1996: *Lekcja polonistyczna oparta na formułowaniu pytań przez uczniów*. Częstochowa.

- Blum-Kulka S., 2001: *Pragmatyka dyskursu*. W: Dijk van T.A., red.: *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa, s. 214–241.
- Bokszański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M., 1977: *Socjologia języka*. Warszawa.
- Boniecka B., 1978: *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej*. W: Skubalanka T., red.: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*. Wrocław, s. 147–157.
- Boniecka B., 1981: *Pragmatyka wypowiedzi pytajnych*. W: „Studia Polonistyczne”. T. 9. Poznań, s. 181–190.
- Boniecka B., 1985: *Przejawy potoczności w pytaniach nauczycieli*. „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 44–50.
- Boniecka B., 1991: *Strategia konwersacji*. „Poradnik Językowy”, z. 1–2, s. 24–37.
- Boniecka B., 1997/1998: *Uwarunkowania zachowań językowych (ranga relacji nauczyciel – uczeń)*. „Język Polski w Szkole w klasach IV–VIII”, z. 5, s. 16–25.
- Boniecka B., 1998a: *Składnia współczesnego języka polskiego*. Lublin.
- Boniecka B., 1998b: *Tekst potoczny a dyskurs*. W: Bartmiński J., Boniecka B., red.: *Tekst. Problemy teoretyczne*. Lublin, s. 45–62.
- Boniecka B., 1999: *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*. Lublin.
- Boniecka B., 2000: *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*. Lublin.
- Brown P., Levinson S., 1978: *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena*. In: Goody E.N., ed.: *Questions and Politeness*. London.
- Bula D., 1985: *O sposobach zwracania się do rozmówcy*. W: Wróbel H., red.: „Prace Językoznawcze”. T. 10: *Z problemów współczesnej polszczyzny*. Katowice, s. 110–124.
- Bula D., Nowacka J., 1983: *Próba klasyfikacji aktów mowy*. W: Lubaś W., red.: „Socjolingwistyka”. T. 5. Warszawa–Kraków–Katowice, s. 31–46.
- Chatman S., 1984: *O teorii opowiadania*. „Pamiętnik Literacki”, z. 4, s. 199–222.
- Cząstka-Szymon B., Synowiec H., 1989: *O języku nauczycieli (z badań nad sprawnością językową w środowisku gwarowym)*. W: Gilowa L., Polański E., red.: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 9. Katowice, s. 122–140.
- Danielewiczowa M., 1991: *Zdania pytajne o funkcji ekspresywnej*. W: Bartmiński J., Grzegorzczak R., red.: „Język a Kultura”. T. 4. Wrocław, s. 159–168.
- Dąbrowska A., 1992: *Akty etykiety językowej wyrażające brak zgody z opinią rozmówcy*. W: Anusiewicz J., Marcjanik M., red.: „Język a Kultura”. T. 6. Wrocław, s. 115–120.
- Dijk van T.A., 1985: *Działanie, opis działania a narracja*. „Pamiętnik Literacki”, z. 1, s. 145–166.
- Dijk van T.A., 2001: *Badania nad dyskursem*. W: Dijk van T.A., red.: *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa, s. 9–44.
- Dijk van T.A., red., 2001: *Dyskurs jako struktura i proces*. Przeł. G. Grochowski. Warszawa.
- Dobrzyńska T., red., 1990: *Tekst w kontekście*. Warszawa.
- Doleżel L., 1985: *Semantyka narracji*. „Pamiętnik Literacki”, z. 2, s. 289–310.

- Ducrot O., 1991: *Dire at ne pas dire*. [Za: Kita M., 1998: *Wywiad prasowy. Język – gatunek – interakcja*. Katowice, s. 11].
- Duszek A., 1998: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- Flanders N.A., 1970: *Analysing Teaching Behavior*. London.
- Foucault M., 1977: *Archeologia wiedzy*. Warszawa.
- Furgalska A., Warchala J., 1982: *O tekstach pozdrowień*. W: Lubaś W., red.: „Socjolingwistyka”. T. 4. Warszawa–Kraków, s. 123–127.
- Gajda S., 1999: *Współczesny polski dyskurs naukowy*. W: Gajda S., red.: *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*. Opole, s. 9–17.
- Gilly M., 1987: *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. Warszawa.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., 1984: *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa.
- Grabias S., 1994: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin.
- Grice H.P., 1980: *Logika a konwersacja*. W: Grice H.P.: *Język w świetle nauki*. Wybór i wstęp B. Stanosz. Warszawa, s. 91–114.
- Grodziński E., 1980: *Wypowiedzi performatywne*. Wrocław.
- Grucza F., 1983: *Zagadnienia metalingwistyki*. *Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1990: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1991: *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*. W: Bartmiński J., Grzegorzczkowska R., red.: „Język a Kultura”. T. 4. Wrocław, s. 11–28.
- Grzegorzczkowska R., 1998: *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu i dyskursu*. W: Bartmiński J., Boniecka B., red.: *Tekst. Problemy teoretyczne*. Lublin, s. 37–43.
- Grzegorzczkowska R., 1999: *Wykłady z polskiej składni*. Warszawa.
- Gülich E., 1984: *Próba analizy tekstu narracyjnego z perspektywy teorii komunikacji*. „Pamiętnik Literacki”, z. 4, s. 248–285.
- Furdal A., 2000: *Językoznawstwo otwarte*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Hamon Ph., 1983: *Czym jest opis?* Przeł. A. Kuryś, K. Rytel. „Pamiętnik Literacki”, z. 1, s. 193–220.
- Huszczka R., 1980: *O gramatyce grzeczności*. „Pamiętnik Literacki”, z. 1, s. 175–186.
- Jakobson R., 1989: *Poetyka w świetle językoznawstwa*. W: Mayenowa M.R., red.: *W poszukiwaniu istoty języka*. T. 2. Warszawa, s. 77–124.
- Jarosz H., 1986: *Pytania w funkcji innej niż pytajna*. „Język Polski”, z. 5, s. 152–158.
- Jędrzejko E., 1994: *Znaki ludzkiego losu. (O funkcji porównań w prozie Herlinga-Grudzińskiego)*. W: Gajda S., red.: *Stylistyka*. T. 3. Opole.
- Jodłowski S., 1973: *Ogólnojęzykoznawcza charakterystyka zaimka*. „Prace Komisji Językoznawczej”. T. 36. Wrocław.
- Kalisz R., 1993: *Pragmatyka językowa*. Gdańsk.
- Kawka M., 1994: *Lekcja jako zespół edukacyjnych aktów mowy*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 168. „Prace Językoznawcze”. T. 8. Kraków, s. 67–75.
- Kawka M., 1999: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków.
- Kisiel P., 1992: *Etykieta językowa a wzory kultury*. W: Anusiewicz J., Marcjanik M., red.: „Język a Kultura”. T. 6. Wrocław, s. 9–13.

- Kita M., 1993: *Perswazyjne użycie języka potocznego w kontakcie ogólnym*. W: Wilkoń A., Warchała J., red.: *Z problemów współczesnego języka polskiego*. Katowice, s. 33–41.
- Kita M., 1998: *Wywiad prasowy. Język – gatunek – interakcja*. Katowice.
- Kleszczowa K., Termińska K., 1983a: *Naklaniające zdania aluzyjne*. „Język Polski”, nr 1–2, s. 33–41.
- Kleszczowa K., Termińska K., 1983b: *Wypowiedzenia rozkaznikowe*. W: Lubas W., red.: „Socjolingwistyka”. T. 5. Warszawa–Kraków–Katowice, s. 115–127.
- Koj L., 1971: *Analiza pytań I. Problem terminów pierwotnych logiki pytań*. „Studia Semiotyczne”, T. 2, s. 99–113.
- Koj L., 1972: *Analiza pytań II. Rozważania nad strukturą pytań*. „Studia Semiotyczne”, T. 3, s. 94–105.
- Koj L., 1991: *Uwagi o funkcjach języka i mowy*. W: Bartmiński J., Grzegorzewska R., red.: „Język a Kultura”. T. 4. Wrocław, s. 35–52.
- Kojs W., 1994: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice.
- Komar W., 1996: „Wojna” w edukacji: *stosunki nauczyciel – uczeń. Pejzaże „walki” i nadziei (w kręgu pytań ważniejszych od odpowiedzi)*. W: Dudzikowa M., red.: *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*. Kraków.
- Kominek A., 1992: *Funkcje grzecznościowe „proszę” we współczesnej polszczyźnie*. W: Anusiewicz J., Marcjanik M., red.: „Język a Kultura”. T. 6. Wrocław, s. 89–95.
- Kopaliński W., 1995: *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa.
- Kowalikowa J., 1994: *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*. W: Gajda S., Nocoń J., red.: *Kształcenie porozumiewania się*. Opole, s. 145–155.
- Kowalikowa J., 1995: *Między kulturą języka a skutecznością komunikacyjną, czyli jak się mówi dzisiaj w szkole*. W: Pisarek W., Zgółkowa H., red.: *Kultura języka dziś*. Poznań.
- Kozioł E., 1995: *Rola nauczyciela jako kierownika zespołu klasowego*. W: Woźniakowa E.T., red.: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki...* Zielona Góra, s. 47–66.
- Kubiński T., 1970: *Wstęp do logicznej teorii pytań*. Warszawa.
- Kurcz I., 1992: *Język a psychologia*. Warszawa.
- Labocha J., 1981a: *Przerwanie jako sygnały trudności wyboru leksykalnego i formalnego w polszczyźnie mówionej*. W: Dunaj B., red.: *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa*. T. 1. „Prace Językoznawcze”, z. 70. Warszawa–Kraków, s. 111–120.
- Labocha J., 1981b: *Składnia żądania w polszczyźnie mówionej*. „Język Polski”, z. 1–2, s. 32–41.
- Labocha J., 1984: *Pragmatyczny aspekt badań wypowiedzi języka mówionego*. W: Dunaj B., red.: *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa*. T. 2. „Prace Językoznawcze”, z. 79. Kraków, s. 93–101.
- Labocha J., 1985: *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*. Cz. 1. „Polonica”, T. 11, s. 119–146.
- Labocha J., 1986: *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*. Cz. 2. „Polonica”, T. 12, s. 203–217.

- Labocha J., 1996: *Tekst, wypowiedź, dyskurs*. W: Gajda S., Balowski M., red.: *Styl a tekst*. Opole, s. 49–53.
- Labocha J., 1997: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: Rittel T., Ożdżyński J., red.: *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, s. 31–37.
- Labov W., Waletzky J., 1967: *Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience*. In: *Essay on Verbal and Visual Arts*. Seattle, s. 12–44. [Za: Warchała J., 1993: *Potoczna narracja w dialogu*. W: Wilkoń A., Warchała J., red.: *Z problemów współczesnego języka polskiego*. Katowice, s. 23].
- Lakoff R., 1973: *The Logic of Politeness! or Minding Your Ps and Q's*. In: *Papers from the Ninth regional Meeting Chicago Linguistic Society*. Chicago.
- Lalewicz J., 1976: *Podstawy funkcjonalnej typologii wypowiedzi*. W: Mayenowa M.R., red.: *Semantyka tekstu i języka*. Wrocław, s. 63–80.
- Leech G.N., 1983: *Principles of Pragmatics*. London.
- Lenartowicz B., 1991: *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej*. W: Pelc J., red.: *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*. Wrocław, s. 197–217.
- Levinson D., 1979: *Rola, osobowość i struktura społeczna*. Przeł. J. Szmatka. Kraków.
- Lubaś W., 1979: *Spoleczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny. Szkice socjolingwistyczne*. Kraków.
- Lyons J., 1989: *Semantyka 2*. Przeł. A. Weinsberg. Warszawa.
- Malinowska E., 1985: *Styl urzędowy*. W: Gajda S., red.: *Przewodnik po stylistyce polskiej*. Opole.
- Malinowska E., 1999: *Język w urzędach*. W: Pisarek W., red.: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Kraków, s. 75–96.
- Marciszewski W., 1974: *Analiza semantyczna pytań jako podstawa regul heurystycznych*. „*Studia Semiotyczne*”, T. 5, s. 43–58.
- Marcjanik M., 1990: *Normy regulujące językowe zachowania grzecznościowe*. „*Przegląd Humanistyczny*”, nr 7, s. 77–82.
- Marcjanik M., 1994: *Struktura komunikacyjna podziękowania*. W: Lubaś W., red.: „*Socjolingwistyka*”. T. 14. Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 67–76.
- Marcjanik M., 1997: *Polska grzeczność językowa*. Kielce.
- Marcjanik M., 2001: *Etykieta językowa*. W: Bartmiński J., red.: *Współczesny język polski*. Lublin, s. 281–291.
- Martin P., 1999: *Miejsce dyskursu we współczesnych badaniach nad językiem. Paula Ricoeura polemika z konsekwencjami teorii strukturalistycznej*. W: Trojanowska B., red.: *Rzeczywistość języka*. Wrocław, s. 87–98.
- Masłowska E., 1992: *Proszę, dziękuję, przepraszam*. W: Anusiewicz J., Marcjanik M., red.: „*Język a Kultura*”. T. 6. Wrocław, s. 81–88.
- Mathesius V., 1971: *O tak zwanym aktualnym rozczłonkowaniu zdania*. W: Mayenowa M.R., red.: *O spójności tekstu*. Wrocław, s. 7–12.
- Mayenowa M.R., 1971: *Spójność tekstu a postawa odbiorcy*. W: Mayenowa M.R., red.: *O spójności tekstu*. Wrocław, s. 189–205.
- Mayenowa M.R., 1979: *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*. Wyd. 2 uzupełnione i poprawione. Wrocław.

- Michałowska T., 1970: *Między poezją a wymową. Konwencje i tradycje staropolskiej prozy nowelistycznej*. Wrocław.
- Mieszalski S., 1975: *Pytania i myślenie w procesie przyswajania wiadomości*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, z. 4, s. 82–93.
- Mikułowski-Pomorski J., 1988: *Informacja i komunikacja. Pojęcia, wzajemne relacje*. Wrocław.
- Miodunka W., Ropa A., 1979: *Z zagadnień socjolingwistycznego opisu sytuacji. Na przykładzie sytuacji telewizyjnych*. W: Lubaś W., red.: „Socjolingwistyka”. T. 2. Katowice, s. 65–75.
- Miodunka W., Ropa A., 1986: *Tekst, kontekst, sytuacja (społeczne uwarunkowania dyskursu szkolnego)*. W: Dejna K., Śmiech W., Cyran W., Kamińska M., red.: „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”. T. 32. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, s. 183–193.
- Nęcki Z., 1992: *Komunikowanie interpersonalne*. Wrocław.
- Nęcki Z., 1996: *Komunikacja międzyludzka*. Kraków.
- Olejarczyk A., 1999: *Platońska koncepcja języka*. W: Trojanowska B., red.: *Rzeczywistość języka*. Wrocław, s. 31–37.
- Owczarek B., 1991: *Opowiadania jako model personalizacji*. „Pamiętnik Literacki”, z. 4, s. 27–42.
- Ożdżyński J., 1991: *Potencjał illokucyjny wypowiedzi wykładowej*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. „Prace Językoznawcze”. T. 6. Kraków, s. 205–226.
- Ożdżyński J., 1997: *Formy pierwszej osoby w wypowiedzi wykładowej (na przykładzie wykładu z geografii)*. W: Rittel T., Ożdżyński J., red.: *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, s. 127–142.
- Ożdżyński J., 1997: *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*. W: Rittel T., Ożdżyński J., red.: *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, s. 179–203.
- Ożóg K., 1980: *Powitania i pożegnania w języku mówionym mieszkańców Krakowa*. „Język Polski”, R. 60, s. 129–138.
- Ożóg K., 1982: *Podziękowania w polszczyźnie mówionej*. „Język Polski”, s. 259–266.
- Ożóg K., 1984: *Grzecznościowe akty mowy*. W: Dunaj B., red.: *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa*. T. 2. „Prace Językoznawcze”, z. 79. Kraków, s. 147–157.
- Ożóg K., 1985: *Wyrazy częste w polszczyźnie mówionej: „no”, „tam”*. „Polonica”, T. 11, s. 147–160.
- Ożóg K., 1990: *Leksykon metatekstowy współczesnej polszczyzny mówionej. Wybrane zagadnienia*. Kraków.
- Ożóg K., 1991: *Jednostki otwierające i zamykające replikę w dialogu*. W: Lubaś W., Ożóg K., red.: *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa*. T. 3. „Prace Językoznawcze”, z. 107. Kraków, s. 71–91.
- Ożóg K., 1992: *O niektórych aspektach semantyki zwrotów grzecznościowych*. W: Anusiewicz J., Marcjanik M., red.: „Język a Kultura”. T. 6. Wrocław, s. 51–56.

- Ożóg K., 2001a: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów.
- Ożóg K., 2001b: *Ustna odmiana języka ogólnego*. W: Bartmiński J., red.: *Współczesny język polski*. Lublin, s. 85–98.
- Padučeva E., 1992: *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości*. Warszawa.
- Pawelec R., 1991: *O metodach badania osobniczego języka wartości*. W: Puzyńska J., Anusiewicz J., red.: „Język a Kultura”. T. 5. Wrocław, s. 103–117.
- Peisert M., 1991: *Etykieta językowa i jej wyznaczniki*. W: Anusiewicz J., Bartmiński J., red.: „Język a Kultura”. T. 1. Wrocław, s. 123–130.
- Peisert M., 1992: *Etykieta językowa jako przejaw edukacji społecznej i kulturowej*. W: Anusiewicz J., Marcjanik M., red.: „Język a Kultura”. T. 6. Wrocław, s. 57–62.
- Perczyńska N., 1978: *Dialog w mówionej polszczyźnie jako przedmiot badań składniowych*. W: Grabias S. i in., red.: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów z konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6–9 X 1975)*. Wrocław, s. 183–188.
- Piętkowa R., Witoszowa B., 1985: *O funkcji fatycznej w tekstach języka mówionego*. W: Wróbel H., red.: „Prace Językoznawcze”. T. 10: *Z problemów współczesnej polszczyzny*. Katowice, s. 125–135.
- Pisarkowa K., 1975: *Składnia rozmowy telefonicznej*. Wrocław.
- Pisarkowa K., 1976: *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*. „Polonica”, T. 2, s. 265–279.
- Pisarkowa K., 1978: *Zdanie mówione a rola kontekstu*. W: Grabias S. i in., red.: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów z konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6–9 X 1975)*. Wrocław, s. 7–20.
- Pisarkowa K., 1979: *Jak się tytułujemy i zwracamy do drugih*. „Język Polski”, nr 1, s. 5–17.
- Pisarkowa K., 1994: *Bezpośrednie akty mowy*. W: Pisarkowa K.: *Z pragmatycznej stylistyki, semantyki i historii języka*. Kraków, s. 35–44.
- Polański K., red., 1986: *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Wrocław.
- Polański K., red., 1999: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Poplucz J., 1990: *Polecenia w pracy nauczyciela*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6, s. 3–10.
- Porayski-Pomsta J., 1998: *Dyskurs – Tekst – Wypowiedź*. Warszawa.
- Putkiewicz E., 1990: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa.
- Racinowski S., 1967: *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa.
- Ricoeur P., 1989: *Język, tekst, interpretacja*. Wybór, wstęp K. Rosner. Przeł. P. Graff, K. Rosner. Warszawa.
- Rittel S.J., 1996: *Dyskurs akademicki. Ujęcie systemowe*. Rzeszów.
- Rittel S.J., 1997: *Modelowanie dyskursu edukacyjnego*. W: Rittel T., Ożdżyński J., red.: *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, s. 53–62.
- Rittel T., 1985: *Kategoria osoby w polskim zdaniu*. Warszawa.
- Rittel T., Ożdżyński J., red., 1997: *Dyskurs edukacyjny*. Wyd. 2. poprawione i poszerzone. Kraków.

- Searle J.R., 1987: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa.
- Searle J.R., 1999: *Umysł, język, społeczeństwo*. Przeł. D. Cieśła. Warszawa.
- Sgall P., 1976: *O pojęciu tekstu*. Przeł. A. Grochowska. W: Mayenowa M.R., red.: *Semantyka tekstu i języka*. Wrocław, s. 7–16.
- Shannon C.E., Weaver W., 1949: *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana. [Za: Lyons J., 1984: *Semantyka*. T. 1. Warszawa, s. 38–40].
- Skowronek B., 1992: *Akty mowy nauczyciela, czyli o związkach gadulstwa i (pseudo) metody*. „Polonistyka”, nr 6, s. 359–364.
- Skowronek B., 1999: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków.
- Skowronek K., 1993: *Reklama. Studium pragmatolingwistyczne*. Kraków.
- Sowińska H., red., 1990: *Podmiotowe aspekty życia szkolnego*. Poznań.
- Sowińska H., Butrymowicz M., 1990: *Stosunek uczniów do szkoły i zadań szkolnych*. W: Sowińska H., red.: *Podmiotowe aspekty życia szkolnego*. Poznań, s. 89–97.
- Stempel W.D., 1977: *Opowiadanie, opis a wypowiedź historyczna*. Przeł. E. Feliśiak, M. Przybyłowska. W: Głowiński M., red.: *Znak, styl, konwencja*. Warszawa, s. 288–322.
- Stempel W.D., 1990: *Narracja potoczna jako prototyp*. „Pamiętnik Literacki”, z. 1, s. 303–319.
- Synowiec H., 1997: *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*. W: Rittel T., Ożdżyński J., red.: *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, s. 225–232.
- Synowiec H., 1999: *Język polski w szkole*. W: Pisarek W., red.: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Kraków, s. 115–129.
- Szulc A., 1984: *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*. Warszawa.
- Szupryczyńska M., 1980: *Opis składni przymiotnika*. Toruń.
- Szymczak M., red., 1978, 1979, 1981: *Słownik języka polskiego*. T. 1–3. Warszawa.
- Śniatkowski S., 1992: *Pytanie nauczyciela a odpowiedź ucznia. Ujęcie komunikacyjne*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 152. „Prace Językoznawcze”. T. 7. Kraków, s. 138–147.
- Śniatkowski S., 1997: *Dyskurs edukacyjny w literaturze anglojęzycznej. Przegląd problematyki*. W: Rittel T., Ożdżyński J., red.: *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, s. 63–69.
- Świdziński M., 1973: *Analiza semiotyczna wypowiedzi pytających we współczesnym języku polskim*. „Studia Semiotyczne”, T. 4, s. 241–249.
- Świdziński M., 1978: *Dyskusyjne konstrukcje z pytaniami zależnymi*. W: Grabias S. i in., red.: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów z konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6–9 X 1975)*. Wrocław, s. 137–146.
- Tarczyńska B., 1986/1987: *Tak zwane echo nauczycielskie jako jeden ze sposobów uczenia poprawnego mówienia*. „Język Polski w Szkole w klasach IV–VIII”, z. 3, s. 370–375.
- Todorow W., 1968: *Kategoria opowiadania literackiego*. „Pamiętnik Literacki”, z. 4, s. 293–325.

- Tomiczek E., 1983: *System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego*. Wrocław.
- Tomiczek E., 1992: *Z badań nad istotą grzeczności językowej*. W: Anusiewicz J., Marcjanik M., red.: „Język a Kultura”. T. 6. Wrocław, s. 15–25.
- Warchala J., 1991a: *Dialog potoczny a tekst*. Katowice.
- Warchala J., 1991b: *Pragmatyka, dialogu potocznego*. W: Lubaś W., red.: „Socjolingwistyka”. T. 11. Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 23–29.
- Warchala J., 1993: *Potoczna narracja w dialogu*. W: Wilkoń A., Warchala J., red.: *Z problemów współczesnego języka polskiego*. Katowice, s. 22–32.
- Wieczorek U., 1999: *Wartościowanie. Język. Perswazja*. Kraków.
- Wiertelwski S., 1996: *Sposoby wyróżniania pytań*. W: Pogonowski J., Zgółka T., red.: *Przyczynki do metodologii lingwistyki*. Poznań, s. 112–128.
- Wierzbicka A., 1969: *Dociekania semantyczne*. Wrocław.
- Wierzbicka A., 1971: *Metatekst w tekście*. W: Mayenowa M.R., red.: *O spójności tekstu*. Wrocław, s. 105–121.
- Wierzbicka A., 1973: *Akty mowy*. W: Mayenowa M.R., red.: *Semiotyka i struktura tekstu*. Wrocław, s. 125–137.
- Wierzbicka A., 1974: *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*. Warszawa.
- Wierzbicka A., 1983: *Genry mowy*. W: Dobrzyńska T., Janus E., red.: *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*. Wrocław, s. 125–137.
- Witosz B., 1993: *Opis w tekście mówionym. Zagadnienia wstępne*. W: Wilkoń A., Warchala J., red.: *Z problemów współczesnego języka polskiego*. Katowice, s. 7–21.
- Witosz B., 1996: „Anarchiczna” struktura opisu? W: Dobrzyńska T., red.: *Tekst i jego odmiany*. Warszawa, s. 19–30.
- Witosz B., 1997: *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji. Zagadnienia struktury tekstu*. Katowice.
- Witosz B., 1998: *Pragmatyczny wymiar opisu*. W: Bartmiński J., Boniecka B., red.: *Tekst. Problemy teoretyczne*. Lublin, s. 197–210.
- Wojtak M., 1993: *Role społeczne a styl (wybrane zagadnienia)*. W: Lubaś W., red.: „Socjolingwistyka”. T. 11/12. Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 235–245.
- Wojtak M., 2001: *Styl urzędowy*. W: Bartmiński J., red.: *Współczesny język polski*. Lublin, s. 155–171.
- Wojtczuk K., 1996: *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*. Siedlce.
- Wojtczuk K., 2000: *Nakazy i zakazy w języku zawodowym nauczycieli i ich tekstowa funkcja regulacyjna*. W: Michalewski K., red.: *Regulacyjna funkcja tekstów*. Łódź, s. 398–405.
- Woźniakowa E.T., red., 1995: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki. (Materiały dydaktyczne dla studentów kierunków nauczycielskich)*. Zielona Góra.
- Wysłouch S., 1991: *Od Lessinga do Przybosa. Teoria i kompozycja opisu*. „Pamiętnik Literacki”, z. 4, s. 5–26.
- Zabielska M., 1988: *Pytania pozorne we współczesnej polszczyźnie mówionej*. „Prace Filologiczne”, T. 34, s. 109–117.
- Zdunkiewicz D., 1989: *Teoria implikatur Grice’a a język wartości*. „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 519–527.

- Zdunkiewicz D., 2001: *Akty mowy*. W: Bartmiński J., red.: *Współczesny język polski*. Lublin, s. 269–280.
- Zgółkowa H., red., 1999: *Nowy słownik języka polskiego*. T. 22. Poznań.
- Zgółkowie H. i T., 2001: *Językowy savoir-vivre*. Poznań.
- Zieliński M., 1999: *Języki prawne i prawnicze*. W: Pisarek W., red.: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Kraków, s. 50–74.
- Żmudzki J., 1990: *Dynamika tekstu a jego struktura*. W: Dobrzyńska T., red.: *Tekst w kontekście*. Warszawa, s. 145–153.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 1997: *Etykieta językowa w ujęciu semantycznym i pragmatycznym*. W: Frycie S., red.: „Studia i Materiały Polonistyczne”. T. 3. Piotrków Trybunalski, s. 237–245.
- Żydek-Bednarczuk U., 1999: *Akty mowy nauczyciela*. W: Michalewska M.T., red.: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Katowice, s. 79–96.
- Żydek-Bednarczuk U., 2001: *Komunikacja w instytucji*. W: Habrajska G., red.: *Język w komunikacji*. T. 1. Łódź, s. 195–204.
- Żydek-Bednarczuk U., Zeler B., 1997: *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*. W: Rittel T., Ożdżyński J., red.: *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, s. 39–52.

Olga Przybyla

Speech acts in the language of teachers

Summary

Key words: pragma-linguistics and the theory of speech acts, micro-acts and macro-acts of speech, communication in an institution – school, discourse, language of teachers.

This article aims at researching into the communication of teachers with students during lessons, as well as an expansion of the analysis with other interactive school relations, which include communication of teachers with parents at meetings, and communication of headmaster with teachers at conferences of the pedagogical council. The author shows their repeatability and stereotypicality, which are characteristic of fixed language communication behaviors, conditioned on an institution and points that a proper usage of different speech acts guarantees effective communication between teachers and participants of a certain communication event.

The analysis of speech acts includes three elements – language structure, meaning and pragmatic conditions of different types of speech acts.

The adopted classification of speech acts includes conventional acts, informative acts, directive acts, commissive acts, declarative acts, expressive acts, and a series of speech acts.

These are the basic types of speech acts, which are realized in a school discourse. They are joined in sequences creating larger, internally complex structures, which are called 'the macro-acts of speech' by the author of the article.

The work consists of five chapters and a closing part, which includes didactic conclusions. In the second chapter, the author concentrates on relations between the language-communication and discourse and its determinants. She presents her own concept of a school model of communication. She also characterizes the peculiarity of communication in an institution. The third chapter presents the author's own idea of a division of the speech acts, which occur in the language of teachers. The material is characterized in chapter four.

Chapters 4 and 5 are the analytical part of the work; here, the author discusses selected speech acts occurring in the language of teachers during lessons and the macro-acts of meetings with parents and conferences of the pedagogical council.

Olga Przybyla

Sprechakte in der Lehrersprache

Zusammenfassung

Das Ziel der Arbeit war, die Kommunikation der Lehrer mit den Schülern im Unterricht zu untersuchen und diese Analyse mit solchen anderen Schulinteraktionen, wie: Kommunikation der Lehrer mit den Eltern an den Versammlungen und des Direktors mit den Lehrern an den Konferenzen des Lehrerkollegiums zu erweitern. Die Verfasserin beweist, dass diese Interaktionen wiederholbar sind und viele, für die institutionell bedingten, kommunikativen Situationen typische Merkmale aufweisen. Sie ist der Meinung, dass ein sachkundiger Gebrauch von verschiedenartigen Sprechakten die Lehrer lässt, sich mit den Teilnehmern eines bestimmten Kommunikationsgeschehens wirksam verständigen.

Die hier durchgeführte Analyse von Sprechakten umfasst drei Elemente – die Sprachstruktur, die Bedeutung und pragmatische Voraussetzungen für verschiedene Sprechakttypen

Die in der Arbeit angewandte Schulklassifizierung umfasst: konventionelle, informative, direktive, deklarative, expressive Sprechakte, Kommissivakte und Sprechakteverkettungen.

Die unterschiedenen Klassen gehören zu grundlegenden Typen von Sprechakten, die in einem Schuldiskurs realisiert werden. Sie verbinden sich miteinander in Ketten (Sequenzen) und bilden größere, innerlich komplizierte Strukturen, die von der Verfasserin Sprechmakroakte genannt werden.

Die vorliegende Arbeit besteht aus fünf Kapiteln und didaktischen Schlussfolgerungen. Im zweiten Kapitel konzentriert sich die Autorin auf gegenseitige Beziehungen zwischen Sprache – Kommunikation und Diskurs u. dessen Determinanten. Sie schlägt ein eigenes Modell der Kommunikation in der Schule vor und charakterisiert die spezifische Kommunikation in der Institution. Das dritte Kapitel beinhaltet die von der Autorin vorgeschlagene Einteilung der, von den Lehrern verwandten Sprechakten. Das Sachmaterial wird im vierten Kapitel enthalten. Analytischer Teil der Arbeit befindet sich in den Kapiteln 5 und 6, wo ausgewählte, von dem Lehrer im Unterricht gebrauchte Sprechakte und die Makroakte von den Elternversammlungen und vom Lehrerkollegium untersucht werden.

Projekt okładki: Robert Demarczyk

Redakcja: Olga Nowak

Redakcja techniczna: Małgorzata Fołys

Korekta: Mirosława Żłobińska

Copyright © 2004 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 83-226-1358-X

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 220 + 50 egz. Ark. druk. 9,5. Ark.
wyd. 11,5. Przekazano do łamania w lipcu 2004 r. Podpisano
do druku w grudniu 2004 r. Papier offset. kl. III, 80 g
Cena 18 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: „Quick-druk” s.c.
ul. Łąkowa 11, 90-562 Łódź

Olga Przybyła
Akty mowy w języku nauczycieli

Wykaz ważniejszych błędów dostrzeżonych w druku

Strona	Wiersz		Jest	Powinno być
	od góry	od dołu		
8		7	konferencji oraz rozmowy potocznej.	konferencji.
21		14	ciągów	sploty
25	8		pedagogicznej; wykaz zajęć pozalekcyjnych.	pedagogicznej.
29	13		Makroschemat	Makroakt
31	5		splotami	sekwencjami
80		1	s. 100–101	s. 98–99
93		1	s. 66–67	s. 64–67
94		1	s. 81 i n.	s. 79 i n.
98		1	s. 81 oraz 5.3.1., s. 89 i n.	s. 79 oraz 5.3.1., s. 87 i n.
100		1	s. 15–20	s. 15–19

nr inw.: BG - 333100



BG N 286/2257

ISSN 0208-6336
ISBN 83-226-1358-X